الإدارة التربوية

في ظل النظريات المعاصرة



فلنتينا عبد الله بدر



الإدارة التربوية

في ظل النظريات المعاصرة

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(2014/2/839)

371.2

بدر، فلنتينا عبد اللـه

الإدارة التربوية في ظل النظريات المعاصرة/ فلنتينا عبـد اللـــه بـدر.- عـمان:

دار امجد للنشر والتوزيع، 2014

( )ص.

ر.إ.: 2014/2/839

الواصفات: /الإدارة التربوية/

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف

عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الطبعة العربية 2014

دار امجد للنشر والتوزيع

عمان- الأردن- شارع الملك حسين مقابل مجمع الفحيص

جـــوال: 0796914632 - 0799291702

هاتف:4652272 فاكس4653372

dar.almajd@hotmail.com

الإدارة التربوية

في ظل النظريات المعاصرة

فلنتينا عبد الـلـه بدر

امجد

دار امجد للنشر والتوزيع

الإدارة التربوية

الأهداف التربوية في ظل النظريات المعاصرة

تشـهد النظريـات التربويـة الروحانيـة والوجدانيـة انتشـارا واسـعا في الولايـات المتحـدة الأمريكية،والعالم وقد أسهم العديد من العلماء في طرح نماذج من هذا التيـار التربـوي، مـنهم أبراهـام ماسلو ،وويليس هارمان،، وغيرهم، وبالرغم من كـون آراء المسـاهمين في نشر هـذه النظريـات جـاءت متباينة، لكنها تصب جميعا في تيار يدعى اليوم بالتيار الروحاني للتربية.

جدير بالذكر هنا إلى أن الأمر يتعلق في هذه النظريات بتيار قديم، يغذي أفكاره التربويـة مـن الديانات السماوية ومن الفلسفات الشرقية كالبوذية والطاوية وغيرهما، إنه تيار قـديم، لكنـه عـاد إلى الظهور في السبعينيات من القرن العشرين ومن مؤسسيه يمكن أن نذكر أسماء مثـل ريتشـارد مـوريس باك الذي ألف سنة 1901 كتابا بعنوان: الشعور الكوني وفيه يؤكد على مفهوم الوحدة الإلهية للكـون، وينتقد المبالغة في تقدير المعرفة العقلانية ويدعو إلى الإعلاء من قيمة المعرفة الكونية التي هي حسب هذا الباحث-أهم أشكال المعرفة.

أما الإشكالية التي تنطلق منها النظرية الروحانية في التربيـة، فـتكمن في كـون الإنسـان يواجـه اليوم مشكلة أساسية، تتلخص في العبارات التالية: " لقد بنى الإنسان لنفسـه حضـارة مليئـة بالمسـاوئ لكونها تقوم في جوهرهـا عـلى طموحـات مفرطـة في الأنانيـة، وإن أصـل مشـاكلنا يتحـدد في التنظـيم الصناعي للحياة على الأرض، وأن هذه البنيـة الصـناعية المنشـغلة باسـتغلال المـوارد والأشـخاص، هـي مصدر مشاكل المجتمع".

إذا كان أغلب المنظرين لهذا التيار، يتفقون على أن هدف التربيـة الروحيـة هـو خلـق الألفـة بـين الإنسـان والواقـع الروحـي- الـذي ينعـت أيضـا بـالواقع ألتوحـدي الميتافيزيقي- فالسؤال المطروح هـو: مـا الهـدف التربـوي في ظـل النظريـة الروحانيـة؟

نعتقد أن التعرض لآراء أربعة من أنصار هذا التيار مثل مارلين فورغسن (1980.). وأبراهام ماسلو. (1970 وويليس هارمان. . (1972 وأحمد مدكور، قد يكون كافيا لتكوين فكرة عن أهداف التربية عند أصحاب النظرية الروحانية، غير أن اعتمادنا على هؤلاء العلماء، لا يعني التقليل من آراء المساهمين الآخرين في تأسيس هذا التيار ونشره، أمثال: جورج ليونار .(1968 وكونسانتان فوتيناس (1990.). وغيرهما.

أهداف التربية عند مارلين فورغسن :

بعد نقدها للتصورات الحديثة للتربية التي تعتبر من منظور هذه الباحثة تصورات بيروقراطية، تنشغل بالانضباط أكثر منه بالتفتح، تحدد فورغسن أهداف التربية كالآتي:

- مساعدة المتعلم على تحقيق تجربة داخلية، من خلال تعلم يحمل معاني رحلة باطنية، تمنح للتجربة الذاتية نفس الأهمية التي تمنح للتجربة الموضوعية. بل ينبغي أن تحقق التربية التكامل بين ما هو ذاتي -روحي وما هو موضوعي.
- تغيير ذات المتعلم من خلال مساعدته على تحقيق اليقظة والاستقلال، وتشجيعه على طرح الأسئلة.
- جعله قادرا على اكتشاف كل أركان وخفايا التجربة الواعية، وقادرا على البحث في معاني الأشياء و أيضا على اختبار المجالات الخارجية للذات ومراقبة أعماقها وحدودها.
- تعليم المتعلم كيف يتعلم، أي تمكينه من أساليب التفكير الذاتي والموضوعي الذي يمكنه من الوصول إلى المعارف والمعلومات، وتعليمه كيفية معالجتها. وتقترح فورغسن كأسلوب لتحقيق ذلك، تعليمه كيف يكون متفتحا على المفاهيم الجديدة.
- مساعدة المتعلم على اكتشاف الأنظمة والعلاقات بين الأشياء والظواهر الفيزيائية والروحانية.

أهداف التربية عند أبراهام ماسلو:

من المعلوم أن أبراهام ماسلو "يعترف أنه كان في أبحاثه الأولى سلوكيا")، لكنه غير أفكاره فانتقل من السلوكية إلى الإنسانية، ويرجع هذا التحول في أفكار هذا العالم إلى نقده للسلوكية التي يرى أنها جاءت لتسريع تعلم الطفل، لتستبعد بذلك تعليمه الإبداع والنقد اللذين ينبغي أن يحظيا في التعليم بأهمية كبيرة حسب هذا الباحث. ويكمن الهدف الأساسي للتربية عند ماسلو في تسهيل معرفة المتعلم لذاته، وهو ما يمكن أن يحدث من خلال مساعدته على اكتشاف انتمائها إلى هذا الكون؛ فالمتعلم ينبغي أن يتعلم كيف يكتشف ذاته في علاقتها بالكون؛ أي أن يكتشف بيولوجيته الشخصية لإرضاء حاجاته، أما طريقة تحقيق هذا الهدف الأساسي –حسب هذا الباحث- فتكمن فيما يلي:

- إرضاء حاجات الطفل النفسية الأساسية مثل: الشعور بالأمن، الشعور بالانتماء والحب والاحترام والتقدير.
- جعله قادرا على تحصيل التجربة الصوفية التي تمكنه من رؤية ما هو دنيوي وما هو أبدي في آن واحد.
- تمكين المتعلم من بلوغ الإدراك الحدسي المتعلق بعلاقته بالكون.
- جعل التأمل والتفكير الملي في قلب العملية التربوية، والتخلي عن النموذج السلوكي.

أما دور المدرس في رأي ماسلو، فيكمن في مساعدة المتعلم على اكتشاف ذاته. ولتحقيق هذا الدور، يجب أن ينطلق المدرس من نظرة إيجابية للمتعلم، وأحسن سبيل لتحقيق هذه الأهداف، هي كل الأساليب التي تساعد الطفل على بلوغ إدراك حدسي، يمكنه من ربط علاقته بالكون، وتحصيل التجربة الصوفية التي تمكنه من رؤية ما هو دنيوي وما هو أبدي في آن واحد، وإدراك الأشياء من خلال أبعادها الدينية المقدسة؛ وبإيجاز يكمن هدف كل تربية في جعل المتعلم متمكنا من معرفة كينونته.

أهداف التربية عند ويليس هارمان:

يرى هذا الباحث أن التجربة الموضوعية وحدها غير كافية لبلوغ الحقيقة، بل إنه يؤكد على أهمية إعطاء التجربة الذاتية أهميتها التي تستحقها في العملية التربوية، هذه التجربة التي يجب أن تحظى بنفس التنظيم التي تتميز به أي تجربة موضوعية، ومن هذا المنطلق، يسطر هارمان مجموعة من الأهداف يجب على كل إستراتيجية تربوية أن تسعى إلى تحقيقها، وهي:

- البحث عن المطلق من خلال تنمية مظاهر الوعي.
- مساعدة الفرد على عبور مسلك باطني مؤمن، ومساعدته على الخروج من قوقعته.
- تحقيق الانتقال إلى أشكال عليا من المعرفة.
- مساعدة الفرد على تحقيق نموه.
- مساعدة المتعلم على تحديد المسار البيداغوجي الذي يرغبه.
- تركه يختار الدروس التي يعتقد أنها ستساعده في نموه الشخصي.
- تركه يقيم تقدمه ويختار المعالجات الضرورية لذلك.

أهداف التربية عند علي أحمد مدكور:

يعد هذا المفكر المصري أحد المساهمين التربويين في مجال التنظير التربوي الروحاني الإسلامي. ففي سياق حديثه عن عناصر المنهج التربوي في التصور الروحاني، يقول هذا الباحث: " إن من أهم عوامل فشل المناهج التربوية هو عدم تحديد أهدافها تحديدا يتسق مع الإنسان من حيث مصدر خلقه، ومركزه في الكون ووظيفته في الحياة وغاية وجوده"من هذا القول، نستطيع أن ندرك أن أثر النظرية الروحانية للتربية، يتجسد في خاصية "التوحيد" الذي لا يعني شيئا آخر في هذه النظرية

سوى تحرير الإنسان، أي نقله من عبادة العباد إلى عبادة اللــه وحده؛ ومن هذا المنطلق يؤكد الدكتور على أحمد مدكور، أن كل هدف يقصد من ورائه تدريب الطالب على تعلم شعيرة من شعائر الدين أو تشريع من تشريعاته، أو مهارة أو فكرة، أو اتجاه فهو هدف ديني، طالما القصد هو جعل المتعلم قادرا على الإسهام في عمارة الأرض وترقيتها بإيجابية وفاعلية، وفق منهج اللـه.

يمكن أن نفهم من كلام على أحمد مدكور أن الأهداف مهما كان صنفها (معرفي أوجداني أو نفسي حركي) يجب أن تصب في تحقيق نشاط واحد، هو تحقيق التكامل بين الأصناف الثلاثة، ليصب هذا التكامل في عبادة اللــه وحده، و لا يتحقق هذا التكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية، إلا إذا شمل المستويات المتضمنة داخل كل جانب من هذه الجوانب، " فالتركيز على الجانب المعرفي ليس منصبا على مستوى التذكر وحده، أو الفهم وحده، أو التطبيق أو التحليل أو التركيب، أو التقويم وحده، بل هو منصب أيضا على جميع هذه المستويات، بحيث تتكامل فيما بينها. والتركيز على الجانب الحركي، ليس منصبا على التدريب على المهارة البسيطة وحدها، ولا على المهارة المركبة وحدها؛ بل هو منصب على جميع المهارات التي تكون الجانب الحركي في المعرفة الإنسانية بطريقة متكاملة"إنه بالفعل تكامل جوانب النفس الإنسانية الذي تدعو النظريات الروحانية إلى تحقيقه في العمل التربوي، وهو ما يمكن أن يتحقق من خلال تحديد أهداف تركز على الجانب المعرفي والوجداني والجسمي في آن واحد، حتى لا يحدث خلل أو عدم توازن في النفس الإنسانية.

أما فيما يخص الإجراءات العملية لتحقيق أهداف التربية الروحانية، فتكمن – حسب أحمد مدكور- في تعليم الفرد كيفية "الإصغاء، وتنمية قابليته للتأثر، وتطوير قدراته الحدسية، وتعليمه التضحية والتذاوب الروحاني؛ فالتربية الحقيقية هي تلك التي تؤدي إلى الحصول على النشوة وعلى اللذة العالية في التعلم"

باعتباره أحد المساهمين في تكريس نظرية تربوية روحانية ذات اتجاه إسلامي، نجد أحمد مدكور يخصص في كتابه " نظريات المناهج التربوية" فصلا كبيرا يتحدث فيه عن أساليب وطرائق التدريس، ويكفي أن نذكر هنا أنه يترك الباب مفتوحا أمام كل طرائق التدريس التي تمكن المربي من تحقيق أهداف المنهج التربوي الإسلامي، فهو يؤكد أن جميع الطرائق هي طرائق سليمة، "سواء ما كان موجودا منها الآن أو ما سيوجد فيما بعد". فهو لا يفضل طريقة على أخرى، عندما يتعلق الأمر بتحقيق أهداف المنهج التربوي؛ فالطريقة الحوارية بجميع أنواعها الحرة والموجهة، وطريقة القدوة (النمذجة) وطريقة حل المشكلات، وطريقة الملاحظة والتجربة وغيرها من طرائق التدريس وأساليبه، كلها طرائق يمكن المزج بينها حسب متطلبات الموقف التعليمي، وفعالية الطريقة وتأثيرها يختلفان باختلاف مستويات الأهداف التي يسعى المدرس إلى تحقيقها، وباختلاف طبيعة المادة أو المحتوى الذي تتناوله، وبمدى كفاءة المعلم وحذقه في استخدام الطريقة، وباختلاف نوعيات وأعداد الطلاب وبمدى توافر البيئة المدرسية المناسبة والتجهيزات الملائمة.

يمكننا من خلال هذه الإطلالة على الأهداف التربوية في ظل النظريات التربوية الروحانية أن نستنتج ما يلي:

- يعتبر المتعلم جزءا من الكون، ينمو ويتطور من خلال العلاقات التي يسمح بها العمل التربوي.
- إن القيم التي تدعو النظريات التربوية الروحانية إلى تحقيقها، محددة كأهداف تعليمية، في الأفكار والفلسفات والديانات التي أتى بها "رجال عظماء أمثال محمد صلى الله عليه وسلم والمسيح عليه السلام ودانتي Dante وأفلاطون و كريشنا.وغيرهم من الأنبياء والرسل والأولياء.
- تكمن أهداف التربية عند أنصار النظريات الروحانية في تحرير الفرد من ثنائية الشيء والموضوع؛ أي من ثنائية الشخص والكون، من أجل بلوغ التحرر الذي

يسمح ببلوغ التوحد. رفض أصحاب هذه النظريات كل تمييز بين الفرد والكون، فهي تعتبرهما شيئا واحدا، والمتعلم الذي يعتبر جزءا من هذا الكون، لا يمكن أن تحقق أهداف التربية لديه إلا باعتباره جزءا من الكل.

الهدف التربوي في ظل النظريات التربوية الشخصانية

تنطلق هذه النظريات من إشكالية تطرح التساؤل الآتي: كيف يمكن للتربية أن تكون شخصا حرا ؟ للإجابة عن هذا التساؤل، راح أصحاب الاتجاه الشخصاني في التربية يستمدون أفكارهم وآراءهم التربوية من الفلسفات الفينومينولوجية الوجودية. ونظرا لكثرة العلماء الذين أثروا هذه النظريات، سنقتصر على عالمين أولهما هو كارل روجرس 1961 باعتباره من الممثلين الأساسيين لتيار النظريات الشخصانية، وباعتبار أن "لا أحد يستطيع أن يتجاهل الأثر الذي مارسه روجرس على التربية في المجتمعات الأنجلوساكسونية والفرانكفونية فهذه الأخيرة تأثرت منذ بداية الخمسينيات بأفكاره في التربية".

و تجدر الإشارة إلى أن تيار النظريات الشخصانية، يستمد أفكاره من نظريات العديد من علماء التربية أمثال أليكسندر.س.نيل (1975.) "الذي ركز اهتمامه على النمو المستقل للفرد،أي على عدم فرض قواعد سلوكية على الطفل، وتركه حرا في اختيار ما يساعده على تنمية ميوله بكل حرية.

إلى جانب هذا المصدر الذي تستمد منه النظريات الشخصانية أركانها، نجد مصدرا آخر يتجسد في علم النفس الإنساني الذي يرفض حتمية العلاقة بين اللاشعور والبيئة ودورهما في تحديد سلوك الفرد وأفعاله، وهنا قدم باحثون أمثال موتيمر آدلر و إريك فروم. محاولات تمكن من إيجاد سبيل ثالث يجنبهم الوقوع في ثنائية حتمية اللاشعور والبيئة معا، مما أدى إلى إنشاء ما يصطلح عليه بعلم النفس الشخصاني الذي يطلق عليه ماسلو اسم القوة الثالثة، التي تدل على تصور يتلخص

في امتلاك الإنسان لحب فطري، وفي امتلاكه قدرة على تحقيق ذاته، من خلال المساهمة فيما يحقق الخير للمجتمع.

وبخصوص التعلم، ينطلق ماكس باجس أول من طرح الأفكار الشخصانية في فرنسا) من نقده للمقاربات التقليدية للتعلم، "التي تقلل من احتمالات حدوثه إن لم نقل أنها تجعله مستحيلا"وهو يرى أنه لابد من البحث عن تصور بديل للتعلم، يسمح للشخص باختيار أقصى مدى لنموه النفسي، ويسمح له بأن يكون واقعيا واجتماعيا ومبدعا وقادرا على التغير باستمرار.

هناك مصدر ثالث للتيار الشخصاني وهو تيار نظريات العمل الجماعي، وتعد أعمال كورت ليفين (1935 . وخاصة ما يتعلق منها بدينامية الشخصية، من الأعمال التي أثرت في التيار الشخصاني للتربية. لقد توصل هذا العالم إلى ضرورة توفير مواقف تعليمية للطفل، تضمن له إمكانية تحيد أهدافه الشخصية والتصرف بحرية انطلاقا من حاجاته الخاصة ومن تقييمه الخاص. ويمكن القول إن الاتجاه الذي يتخذه ليفين. في التربية، يؤكد على تجنب المواقف التعليمية الكابحة، والميل إلى توفير المواقف التعليمية المتميزة بالحرية، فمثل هذه المواقف هو ما يساعد الطفل على تحقيق نمو شخصيته.

أشرنا إذن إلى الإشكالية التي تنطلق منها النظريات الشخصانية في التربية وأبرزنا المصادر التي تستمد منها هذه النظريات أفكارها في التربية، ويمكننا الآن أن نتساءل: ما هي أهداف التربية عند أصحاب التيار الشخصاني؟

الأهداف التربوية عند كارل روجرس:

الواقع أنه من الصعب البحث عن الأهداف التربوية في ظل النظريات الشخصانية دون اعتماد عالم النفس الأمريكي روجرس كمرجع أساسي للكشف عن هذه الأهداف وعن مفهومه لما يسميه بالتعلم الخبراتي وبالنسبة لهذا النوع من التعلم،

يقدم روجرس في كتابه الذي نشره سنة (1975) المميزات الرئيسية لهذا التعلم ويحددها كما يلي:

- "يعتبر التعلم بالخبرة التزاما شخصيا تنغمس فيه الشخصية بكاملها.
- يقوم هذا التعلم على مبادرات الطالب.
- يتجه هذا التعلم نحو أعماق الطالب، ويغير شخصيته وسلوكياته واتجاهاته.
- توجد في الكائن الإنساني قدرة طبيعية على التعلم، ولديه رغبة في تطوير ذاته بشكل كبير ولمدة تكون أطول، ما لم تستطع تجارب النظام المدرسي تدمير هذه الرغبة.
- يحدث التعلم الصحيح عندما يدرك المتعلم، وجود تلاؤم بين المعارف التي يجب اكتسابها وموضوع التعلم.
- كل تعلم يؤدي إلى تغير في منظومة الذات أو في إدراك الأنا، يُحدث شعورا بالتهديد ومن ثمة نميل إلى مقاومته.
- يُدرك وُيستوعب موضوع التعلم، كلما تقلصت درجة التهديدات الخارجية إلى أقصى الحدود.
- عندما يكون تهديد الأنا ضعيفا، يصبح من الممكن إدراك التجربة المعاشة من زاوية أخرى وهو ما يسمح بحدوث التعلم.
- إن النشاط يسهل التعلم الذي له دلالة ومعنى، فنحن غالبا ما نفهم الأشياء ونحتفظ بها من خلال ممارستها، ونبقى متأثرين بهذه التعلم.
- كلما كان المتعلم يمتلك جزءا من المسؤولية عن التعلم، كلما صار التعلم أكثر سهولة؛ فالتعلم يبلغ أقصى مداه عندما يقوم المتعلم بتحديد مشكلاته الخاصة، وباختبار موارد حلولها بنفسه وكلما تحكم هذا المتعلم في الخطوات التي يجب إتباعها وتقبل نتائج اختياراته.

- إن التعليم الذي يقرر فيه الشخص مصيره بنفسه، والذي يشمل الشخص- من كل جوانبه الوجدانية والمعرفية على حد سواء- هو تعليم يلج الأعماق، ويمكن بالتالي الاحتفاظ به لمدة طويلة.
- يكتسب الطالب أكبر قدر من الاستقلالية في الفكر وفي الإبداع وفي الثقة بالنفس، إذا ما أصبح يؤمن بأن النقد والتقويم الذاتيين أمران أساسيان، ويؤمن أيضا بأن تقويمات الآخرين ليست سوى أمورا ثانوية.
- يعد تعلم آليات التعلم الموجودة في العالم المعاصر من الأنواع الأكثر فائدة من الناحية الاجتماعية، وينبغي أن نتعلم كيف نبقى متفتحين على الخبرة الذاتية، وكيف نستبطن عملية التغير".

انطلاقا من هذه المميزات التي وضعها روجرس، يمكن القول إن أهداف التربية عند أصحاب التيار الشخصاني، تتلخص فيما يلي:

- تحقيق تغيرات تكون لها دلالة على مستوى سلوك الفرد؛ فالهدف التربوي ينبغي أن يحمل معنى بالنسبة للمتعلم.
- جعل كل تعلم ينطلق من مبادرات الطالب الشخصية؛ فالإستقلالية في اختيار الأهداف أو بالأحرى مشاركة المتعلم في تحديد أهداف العملية التعليمية/ التعليمة، من العوامل الأساسية التي تساعد على تحقيق الهدف التربوي.
- جعل المتعلم قادرا على إدراك التلاؤم بين المعرفة التي يجب اكتسابها وموضوع التعلم.
- تغيير الفرد من العمق.
- الوصول بالمتعلم إلى تعليم نفسه بنفسه بكل حرية.

الأهداف التربوية عند كونستنتان فوتيناس:

لا تقل أعمال فوتيناس عن أعمال روجرس أهمية، فيما يخص صياغة نظرية شخصانية في التربية، فهو ينتمي إلى مدرسة شيكاغو، وتأتي آراءه متأثرة بعلم النفس الآدليري، ويقدم لنا نصه التالي فكرة تلخيصية لأهداف التربية: "يستهدف الدرس تكوين أفراد قادرين على التدخل بفعالية في الوسط التربوي، فهم من ينتج وهم من يساهم في خلق وضعيات التعلم المتمركز حول الوسط التربوي، بدل التمركز حول محتويات البرامج وطرائق تنفيذها. وتظل الأهداف في مثل هذه الوضعيات، مفتوحة على اعتبارٍ مفاده أن المنهجية الديداكتيكية تترك للطلاب الحرية في تحديد أهدافهم ومعايير تقويم أنفسهم. وباختصار، تطرح المنهجية التوحيدية (أي توحد الطالب بالموضوع) على الطلبة إطارا ديداكتيكيا للعمل وللتفكير، يسمح لهم بتحديد أهدافهم في الموقف التعليمي، وتحديد منهجياتهم وتقويماتهم، من خلال استخدام بيئة ملائمة وبالتعامل مع ميسري التعلم ،(المدرسين)، وبالتالي فإن البرنامج التكويني يتم بناؤه مع مرور الوقت، وبالتركيز على الحاجات المرغوب تحقيقها"،.

يلاحظ من هذا النص أن التدريس الذي ينطلق من هذه التوجهات، يعد تكوينا أكثر مما يعد تعليما، فأهداف الدرس من هذا المنظور، ينبغي أن تسعى إلى تكوين أشخاص يمتلكون من الحرية ما يجعلهم قادرين على تقديم آرائهم في الوسط التربوي، كما ينبغي للوضعية التربوية أن تسمح لهم بتحديد أهدافهم بكل حرية، بل تسمح لهم أيضا بتحديد معايير التقويم الذاتي. أما دور المدرس في إطار هذه النظرة، فيكمن في تسهيل وتيسير التعلم.

الهدف التربوي في ظل النظريات الاجتماعية المعرفية

من أنصار هذه النظريات يمكن أن نجد بريت-ماري بارث.(1998) وألبير باندورا(1986.) وغيرهما. ويحدد هذا الأخير التعلم الاجتماعي المعرفي قائلا: "نستعمل كلمة اجتماعي لأن الفكر والممارسة يعتبران ظاهرتان اجتماعيتان من حيث

جوهرهما ونستعمل كلمة معرفي، لأن سيرورات الفكر تؤثر على الدافعية والانفعالات ".

من هنا يمكن القول إن التعلم من منظور هذه النظريات هو عملية يتم على أساسها، اكتساب الفرد لسلوكيات جديدة، من خلال موقف أو إطار اجتماعي أو ثقافي، وبالتالي فإن ما يجعل نظريات التعلم الاجتماعي المعرفي تتميز عن النظريات السلوكية وعن النظريات النفسية -المعرفية بشكل عام، هو تركيز اهتمامها على الأبعاد الاجتماعية والثقافية والمعرفية للتعلم، وتأكيدها على المكانة الغالبة للتفاعل الاجتماعي والثقافي في آليات التعليم، والسؤال الذي يهمنا في هذا السياق هو: ما هو الهدف التربوي في ظل هذا النظريات الاجتماعية المعرفية للتربية؟ وكيف يحدث تحقيقه؟

للإجابة على هذين السؤالين، نرى أنه من المفيد التعرض لمقاربة من مقاربات التعليم التي يقترحها ألبير باندورا (1977) لتحقيق الأهداف التربوية، فما هي هذه المقاربة؟

"بالرغم من موافقة باندورا على مبدأ التعزيز وأثره في تقوية السلوك، إلا أنه يشير إلى أن التعزيز وحده، لا يعتبر كافيا لتفسير حدوث بعض أنماط السلوك التي تظهر فجأة لدى الطفل، في ظروف لا نستطيع فيها أن نفترض أن هذه الأنماط، قد تكونت تدريجيا عن طريق التعزيز". يتضح من هذا القول أن باندورا لا يرفض التعزيز جملة وتفصيلا، ولكنه "يفترض أن التعلم عن طريق النموذج، يمكن أن يفسر لنا حدوث التعلم". فماذا يقصد هذا الباحث بالتعلم بواسطة النموذج؟

للنظريات الاجتماعية المعرفية مجموعة من المقاربات المختلفة للتعلم بواسطة النموذج وتشكل مقاربة باندورا إحدى أهم المقاربات التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية. وسنكتفي بتقديم هذه المقاربة، علنا نوفق في توضيح دورها في تحقيق الأهداف التربوية في ظل نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي.

مقاربة التعلم الاجتماعي المعرفي عن طريق النموذج

يتطلب تحقيق الهدف التعليمي وفق هذه المقاربة، المرور بالمراحل التالية:

أ. عرض نماذج من السلوك على الطلبة: في عرض حديثه عن نظريات التعلم الاجتماعي، يقول صالح محمد علي أبو جادو: " إن كثيرا من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج أفعالهم، ووفق هذه النظرية، فنحن لا نتعلم أفعالا بسيطة فقط، بل نتعلم نماذج كلية من السلوك، أي أن ما نتعلمه ليس فقط نماذج من السلوك، ولكن القواعد التي هي أساس للسلوك"، انطلاقا من هذا القول، يمكننا أن نستنتج أن المتعلمين يميلون إلى تبني سلوكيات بعض الأشخاص الذين يعتبرونهم كنماذج(باندورا ومارغريت غريدلر Bandura و1992 M. Gredler) ومن هنا يجب على من المدرسين إيجاد نماذج من السلوك لتعليمها وتقديمها للطلبة، فإذا كان الهدف في درس ما هو تعليم المسؤولية، فسيكون من المفيد تفسيرها، ولكن إضافة إلى التفسيرات التي تقدم حول هذا الموضوع، يجب إحضار شخص إلى القسم يعتبره المجتمع مسؤولا ، وإثارة تفاعلات بينه وبين الطلبة للتأثير فيهم. وإذا أراد مدرس أن يعلم للطلبة كيفية تسجيل المعلومات، فبدل أن يقف عند حدود إعطاء توصيات حول العملية التي يجب إتباعها لتحقيق ذلك، يمكنه أن ينفذ أمامهم ما هو مطلوب لاكتساب كيفية القيام بتسجيل المعلومات، ويقدم المدرس أمامهم أمثلة حية عن ذلك ويرفق عمله هذا بتقديم تعليق واضح حول العمليات التي يقوم بتنفيذها، إنه بهذا الأسلوب يصير نموذجا يمكن تقليده. يتضح من خلال هذه المقاربة أن الهدف التربوي سيزداد رسوخا في نفوس الطلاب، إذا ما قدمت لهم أمثلة واقعية تمكنهم من الاحتكاك بها. فتقديم نماذج واقعية من السلوك، يساعد على تحقيق الأهداف التي سوف لن تكون مجرد وصفات يطلب من المتعلمين استيعابها.

ب. تقويم وتبرير قيمة السلوكيات: "يرى باندورا أن الناس يطورون افتراضاتهم حول أنواع السلوك التي سوف تقودهم نحو الهدف التعليمي المنشود".بمعنى

أن تحقيق الهدف يتوقف على القيمة التي نعطيها للنتيجة. ولذلك ينبغي أن نبين للمتعلمين منفعة كل هدف تعليمي فهم – حسب هذه المقاربة يتعلمون أحسن إذا تبينت لهم فائدة هذا الهدف التعليمي أو ذاك بالنسبة للحياة، أو إذا تبين لهم ما سيجنونه من فائدة من تعلم معين بالنسبة لتعلم لاحق. ها هنا يتضح جليا الوجه البراغماتي للتعلم في مقاربة باندورا. فما يهم هو قيمة النتائج التي ينتظرها المتعلمون من الأهداف المراد تحقيقها، فوضوح الأهداف يتوقف -حسب هذا النموذج-على مدى وضوح الفائدة من تحقيقه.

ج. تعزيز سلوك الطالب: "من المهم جدا القيام بتغذية راجعة إيجابية لكل طالب يحقق تقدما في تعلمه، لأنها تسمح له بتكوين صورة إيجابية عن ذاته، وإدراكها كذات قادرة على القيام بالمهام المطلوبة، غير أنه من الممكن اللجوء إلى العقاب للتقليل من القيام ببعض السلوكيات". وهنا نجد باندورا وإلى جانبه غريدلر يستعملان أحد المفاهيم الأساسية في بيداغوجيا الأهداف وفي نظرية التعليم المبرمج التي وضع أسسها سكينر (Skinner) ؛ فالتغذية الراجعة الإيجابية أو السلبية كلاهما يساعد على تغيير السلوك المحدد في الهدف التربوي أو على تعزيزه.

د. الممارسة: "يوصي باندورا بالجمع بين النظرية و التطبيق، لأن الجمع بينهما يصدق كثيرا على التعلم النفسي-الحركي خاصة. بالفعل إنه من الصعب جدا أن نتعلم لعبة الغولف دون ممارستها، ومن الصعب أيضا أن نتعلم الكتابة دون ممارستها، فالطلبة الذي يكتبون بخط جيد يعرفون أنهم توصلوا لذلك عن طريق الممارسة ثم الممارسة ثم الممارسة...". ولتوضيح علاقة الممارسة بالنظرية في مجال التربية، نقدم فيما يلي إستراتيجية تربوية اقترحها. لتحقيق الأهداف التعليمية. وتتكون هذه الإستراتيجية من مجموعة من المراحل هي:

المرحلة الأولى/ تحليل السلوكات المراد تحقيقها:

- تحديد طبيعة السلوك: معرفي أوجداني أوحركي.

- تحديد مقطع أطوار السلوك.
- تحديد النقاط الحرجة في المقطع؛ مثل صعوبات ملاحظة السلوك مع تحديد المقاطع التي يكون فيها احتمال ظهور الأخطاء كبيرا.

المرحلة الثانية/ وصف مردودية السلوك وانتقاء نموذج من نماذج السلوك المراد تعلي

- تعريف الطالب بمردودية السلوك أو بالنجاح الذي سيحققه إذا ما قام بتنفيذ السلوك المراد تعلمه، مثال: من المهم أن نطلب من الطالب أن يكتب بخط جيد إذا كانت الوظيفة التي سيقوم في المستقبل تتطلب تحرير تقارير كثيرة.
- البحث عن نموذج من نماذج السلوك التي تساعد على تحقيق النجاح، وغالبا ما تكون هذه النماذج ممثلة في الأقران أو في المعلم أو في بعض نماذج السلوك الاجتماعي المتفوق.
- تحديد ما إذا كان ينبغي أن يكون النموذج رمزيا أو حقيقيا، مثال: استدعاء كاتب أو طبيب لمقابلة الطلاب.
- تحديد أنواع التعزيزات الضرورية للسلوك المنشود وضمها للنموذج.

المرحلة الثالثة/ إعداد الحصة التعليمية:

- تحديد الأساليب اللغوية (التعاليق، التعليمات، المؤشرات، الشروح التي تصف ما ينبغي فعله وما لا ينبغي فعله)
- إعادة المراحل المقطعية التي تتطلب وقتا أطول لتفسيرها، مع إيجاد الشروح التي يجب إضافتها لتسهيل التعلم.

المرحلة الرابعة/ تنفيذ الحصة التعليمية:

فعندما يتعلق الأمر بتعلم الطالب القيام بمهارات حركية:

- يجب عرضها عليه من طرف خبير، أي تقديمها من طرف نموذج يقتدى به.
- يجب منح فرصة للطلاب تسمح لهم بممارسة المهارة المحددة.
- يجب استعمال تغذية راجعة تكون مرئية ومسموعة.

وعندما يتعلق الأمر بتعلم بسلوك معرفي، يجب:

- تقديم النموذج مدعما بعبارات شفوية.
- منح فرصة للطلاب لتقديم تعابير موجزة عن السلوك النموذجي، حين يتعلق الأمر بتعلم مفهوم من المفاهيم أو قاعدة من القواعد.
- توفير فرص التعبير للطلاب، خاصة لما يتعلق الأمر بحل مشكلة أو بتطبيق إستراتيجية معينة.
- توفير فرص تعميم السلوك الذي تم تعلمه و تحويله إلى وضعيات أخرى.

يتضح من خلال المراحل السابقة، أن الهدف التربوي سيجد سندات تحقيقه في العمليات التطبيقية التي يوفرها المدرس في الحصة. وهنا نستطيع القول أن الممارسة والنمذجة تلعبان دورا أساسيا في مقاربة باندورا ، وهذا ما يؤكده مصطفى فتحي الزيات عند تعرضه للتطبيقات التربوية في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي بقوله (متوجها إلى المدرس):" عندما يكون الهدف هو إكساب الطلاب بعض أنماط السلوك التفاعلي القائم على الحوار، كتقمص بعض الشخصيات التاريخية أو الروائية، شَكّل الشخصيات التي تريد نمذجة سلوكها على بعض الطلاب، مع تقديم النموذج الصحيح لكل نمط سلوكي من خلالك". .

تدفعنا هذه الملاحظة إلى القول بأن التعلم يكون دالا بالنسبة للمتعلم، كلما جاء مؤسسا على استخدام نماذج للأداء الصحيح، ومؤسسا أيضا على نماذج للأداء الخاطئ معا وفي نفس الوقت. ولقد أورد مصطفى فتحي الزيات مجموعة من

التطبيقات التعليمية لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي مؤكدا في أمثلتـه عـلى مفهـوم والنمذجـة، وهـو يقدمها في شكل توجيهات، نذكر منها ما يلي:

- " طبق أو نمذج الأنشطة المهاريـة وقـدمها دون أن تتحـدث أو بـدون قالـب لفظـي: اعـرض النشاط الذي تريد إكسابه للطلاب غير مصحوب بأيـة تعبـيرات لفظيـة، ثـم أعـد النشـاط مجـزءا مـع الحديث عن كل جزء منه مع إعطاء تغذية مرتدة لاستجابات أو تعليقـات الطـلاب أو تصـحيح الخطـأ منها فورا.

- وضح كافة إجراءات وخطوات النمذجة مع توفير المواد المتاحة لكي يتم اكتساب السلوك المراد تعلمه على النحو الذي تتوقعه.
- تحدث دائما عن المعلومات المطلوب استرجاعها أو اسـتدعاؤها التـي يمكـن عـلى ضـوئها ومـن خلالها حل المشكلات العلمية المطروحة، مع إعطاء التعزيز الملائم على كـل تقليـد أو محاكـاة للنماذج بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للممارسة القائمة على التعزيز الذاتي.
- نمذج السلوك المراد إكسابه للطلاب في ظـروف مماثلـة للظـروف التـي سـيؤدي فيهـا الطالـب المهارة المطلوبة.
- وضح نماذج من الأنماط السلوكية التـي تصـدر عـن الطـلاب والتوقعـات المرتبطـة بهـا والآثـار المترتبـة عنهـا. يمكننـا أن نسـتنتج مـما سـبق بخصـوص نظريـة الـتعلم الاجتماعـي المعـرفي أن النظريات الاجتماعية المعرفية تتميز بما يلي:

- إدماجها لمفهوم البيئة الثقافية والاجتماعية كمحددات مؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية.
- تركيزها على تطبيق النمذجة كأسلوب من أساليب تحقيق هذه الأهداف.
- استعمالها لمفاهيم تتعلق بمجالات الأهداف كالمجال المعرفي والمجال الوجداني والمجـال الـنفسي الحركي.

الهدف التربوي في ظل النظريات التربوية التكنولوجية

من بين أعلام هذه النظريات نذكر أسماء مثل: جون كارول وروبير ميجر وبنجمان.س.بلوم والعالم ب.ف.سكينر. وغيرهم، مما لا يسع المجال لذكرهم تنطلق النظريات التكنولوجية للتربية من إشكالية تناولت موضوع تنظيم الفعل التعليمي دون إهمال أي عنصر من عناصره، سواء تعلق الأمر بالمادة التعليمية أو بالهدف التربوي أو بالتقويم أو المتعلم أو المدرس، أو غير ذلك من العناصر التي تحتويها الوضعية التعليمية.

لقد حاولت النظريات التكنولوجية للتربية أن تطبق نظرية الأنساق في ميدان التربية، وهي النظرية التي بناها عالم البيولوجيا لودفيك فون بيرتالونفي ونشرها سنة 1968في كاتبه "النظرية العامة للأنساق". وتدل هذه النظرية على "منهج للتعامل مع الظواهر والمعطيات باعتبارها نظاما متفاعلا ديناميكيا، يشمل عناصر مترابطة وعلاقات مع المحيط"،فباعتبار الفعل التربوي ظاهرة من ظواهر الحياة، يجب أن نتبنى بخصوصه نظرة شاملة، ويجب تحليله كشكل من أشكال الحياة من حيث أجزائه، أما تحليل عمليات معينة معزولة الواحدة عن الأخرى، لا يمكنه أن يقدم تفسيرا شاملا لظاهرة التعليم والتعلم.

وقبل التعرض لأهداف التربية في ظل النظريات التكنولوجية، يمكن الإشارة إلى بعض التعاريف التي يقدمها بعض المهتمين بهذه النظريات، لمفهوم "تكنولوجيا التربية".

أ- تعريف لاروك وستولوفيتش

" تطرح تكنولوجيا التربية دراسة كيفية تنظيم البيئة البيداغوجية وكيفية تهيئة الوسائل والطرائق التربوية والتعليمية وكيفية تركيب المعارف، وباختصار، تطرح تكنولوجيا التعليم تحديد النموذج الذي يعد لممارسة التعليم، وفق ما يقدمه هذا

النموذج من استراتيجيات، حتى يتمكن المتعلم من استيعاب المعارف الجديدة، بأكبر قدر ممكن من الفعالية.

ب- تعريف جاك لابوانت

" تكمن تكنولوجيا التربية كمقاربة، في تطبيق المعارف العلمية والمعطيات العقلانية المعالجة بواسطة الفص الأيسر للدماغ، والمعطيات الحدسية المعالجة بواسطة فصه الأيمن، وهدفها هو تطوير أنساق (منهجيات، تقنيات، آلات) تكون كفيلة بحل مشكلات تتعلق بممارسات التعليم والتعلم والتكوين. وتعد التكنولوجيا من هذا المنظور، أداة للتدخل العقلاني الذي يوجه حدس العالم أثناء بحثه، كما يوجه عملية تطوير وتطبيق الحلول المقبولة والواقعية للمشكلات التطبيقية التي تعترض العاملين في المجال العلمي للتعليم".

نستطيع أن نلمس في هذين التعريفين فكرة مفادها أن أنصار النظريات التكنولوجية للتربية يؤكدون على ضرورة تنظيم العمليات التربوية، من خلال تحديد الوسائل والطرائق وتنظيم المعارف وأساليب ممارسة التعليم واستراتيجياته. كما نستطيع القول، إن تكنولوجيا التربية والتعليم جاءت من أجل حل المشكلات التي طالما طرحتها أساليب التعليم والتكوين، فالتكنولوجيا في هذين المجالين الأخيرين، هي بمثابة أداة تساعد في حل مشكلات التطبيق التي يعاني منها المدرسون والمكونون والمتعلمون على حد سواء.

لهذا الصنف من النظريات مجموعة من المميزات تتلخص أهمها فيما يلي:

1. نقده للمنظور الرومانسي والإنساني للتربية الذي لا يهتم كثيرا بالتخطيط والتنظيم، من خلال "مناهضته للمحافظين الذين يرفضون وضع ثقتهم في التكنولوجيا، فدعاة الاتجاه التكنولوجي، يرون أن أهداف التربية لا يمكن أن تعود بأي حال من الأحوال إلى مبادئ كونية أو إلى قيم مطلقة، لا نعثر عليها إلا في العالم الأفلاطوني، فلا علاقة لأهداف التربية بالإعتبارات الميتافزيقية أو

الفلسفية، لأن هذه الأخيرة لم تساعد أبدا على تقدم التربية. ومن الممكن للتكنولوجيا الجديدة أن تساهم بفعالية في تحقيق هذا التقدم".

2. لجوءه إلى استعمال المفاهيم التالية في تراثه التربوي: (عمليات)، هندسة تربوية، تواصل، تكوين، تكنولوجيا وسائل، معلوماتية، وسائط متعددة، برمجة، نظام، تعليم مُفَردَ.

3. اهتمامه الكبير بالتخطيط وبتنظيم عمليات التكوين، وانشغاله بالتكوين والتعليم أكثر من انشغاله بالتربية، أي بإرادته في تنظيم المراحل المختلفة للتكوين بأقصى ما يمكن من التنظيم (تحديد الأهداف والمهام والتقويم...الخ) والوصف والتقنين الدقيقين لعمليات التكوين.

أما بالنسبة للأهداف التربوية، فإننا نتفق على أن "التدريس الهادف قد نشأ في إطار الطرح التكنولوجي الأدواتي، وفي إطار قيمة الفعالية والترشيد التي تصبح المقياس الوحيد لتقويم التقنيات التربوية ومردوديتها والتي يجب أن تخدم في نهاية المطاف حاجيات المجتمع ". فالفعالية والمردودية تعدان من المبادئ التي يقوم عليها تيار بيداغوجيا الأهداف. أما تحصيل المعارف والمهارات فيعتبر الهدف الحقيقي للتعلّم حسب النظريات التكنولوجية للتربية. غير أن عمليات التخطيط والتنظيم هي ما يضمن تحقيق الأهداف التربوية، وفي هذا المجال، يقول إليوت.و.إيسنر (E.W.Eisner) في كتابه " الخيال التربوي" « Educational » « Imagination الذي نشره سنة 1985 "لم تعد طبيعة الغايات تشكل أحد انشغالات تكنولوجيا التعليم، ولكن ما يهمنا اليوم، هو تنظيم الوسائل وتحديدها لبلوغ هذه الغايات".

إلى جانب ما سبق، تؤكد هذه النظريات على أهمية عناصرالاتصال والتغذية الراجعة في تبليغ المعرفة، كعناصر أساسية وضرورية في العملية التعليمية/التعلمية. هذا، بالإضافة الأهمية التي ينبغي أن يحظى بها استعمال تكنولوجيات الاتصال، (أجهزة سمعية- بصرية: فيديو، أسطوانات أقراص، كمبيوتر....) في الفعل التربوي،

كما أنها تؤكد ضرورة التحديد المستقبلي للسلوكات المرغوب ملاحظتها لدى المتعلمين.

من الواضح أن المشكلة التي أراد أنصار هذا الاتجاه حلها تكمن فيما يلي: كيف نُؤَجْرِءُ ونـنظم العمليات التربوية حتى تصير ذات فعالية؟ يمكن أن نستخلص مـن هـذا المنظـور أن هـذه النظريـات تتناول العلاقة بين النظرية والتطبيق، وهي تعتبر قابلـة للتطبيـق في جميـع مجـالات الشـعب والمـواد الدراسية، ويؤكد أنصار هذه النظريات أن التكنولوجيا قادرة بصفة عامة على حل المشـكلة التطبيقيـة، بل أدهى من ذلك، نجد أن هناك طريقة عامة وواحدة لتحسين التعليــم هـي اسـتعمال التكنولوجيـا. ويحدد أتباع تكنولوجيا التربية خطوات الهندسة البيداغوجية كما يلي: في البداية يهتم المعلم:

- بتنظيم السيرورة التعليمية، فهو يحاول في بداية الأمر أن يتعرف على الأهداف التعليمية ويرتبها حسب الصنافات المختلفة المعمول بها.
- بعد تعرفـه عـلى الأهـداف التـي يسـعى إلى بلوغهـا، يقـوم بتحديـد العنـاصر الضروريـة (مـثلا: الجماعات، النصوص، الوثائق السمعية- البصرية، الحاسوب.....) انطلاقا من الأهداف التـي سـبق له شرحها بكل وضوح.
- يجمع معطيات حول خصائص الطلاب (ملامح التعلم، المعارف، الحوافز.
- يقوم بتغيير أهدافه وفقا للوضعية التعليمية ولمستجداتها.
- يدرس الوسائل التعليمية التي بحوزته والإكراهات التي سيأخذها بعين الاعتبار.
- يحدد الآليات التي تسمح له بتقويم نتائج التعلم، وباستثمار المعلومات التي تمكنه منها عمليـة التقويم؛ من أجل تغيير نظام نسقه إذا دعت الضرورة.

هكـذا، يكـون المعلـم قـد بنـى نظامـا إجرائيـا للتعلـيم وللـتعلم. ويتوقـف هـذا البنـاء بدرجـة عاليـة عـلى تنظـيم الوسـائل التعليميـة وعـلى تحديـد الأهـداف، وإذا كـان للتنظـيم

أهمية بالغة في العملية التعليمية التي تسعى إلى الفعالية وإلى تحسين التعليم، فبلوغ الأهداف يتوقف على مدى التحكم في تنظيم الوسائل التعليمية وعلى أجرأتها.

يعبر استعمال مفهوم الأجرأة من طرف أصحاب النظريات التكنولوجية، عن مدى اهتمامها ليس فحسب بالوسائل الديداكتيكية، بل أيضا بالأهداف التربوية. إن أجرأة) الوسائل التعليمية تعد من الخطوات الأساسية في النظريات التكنولوجية التربوية، وهي تدل هنا على أن ضرورة "الانتقال من مستوى التصور إلى مستوى الإنجاز وبالتالي ينبغي أن يقدم التدريس الوسائل والأدوات التي تمكن المدرسين من التحديد الإجرائي لأهدافهم ولأعمالهم التعليمية). ومن منطلق مفهوم الإجرائي، تؤكد النظريات التكنولوجية على:

1. بناء نظام إجرائي للتعليم والتعلم. أي تخطيط التعليم لجعل جميع عناصره فعالة تستهدف تحقيق المر دودية والمنفعة للفرد وللمجتمع.
2. تحضير الآليات التي تسمح بتقويم نتائج التعلم، أي إعداد أدوات التقويم (اختبارات، فروض، أسئلة، ....الخ) وشروط إجرائه وتحديد معايير الإتقان والنجاح.
3. استثمار المعلومات للقيام بالتقويم من أجل تغيير نظام التعليم، أي جعل أدوات التقويم تؤدي وظائف تتلخص فيما يصطلح عليه بالتقويم التكويني.
4. تغيير سلوك الطالب، وفق ما هو محدد في الهدف التعليمي من معايير.
5. وصف العمل الذي سيقوم به الطالب، أي تقديم شروط الإنجازات التي سيتطلبها الموقف التعليمي.
6. تقديم وصف دقيق للوسائط المساعدة في تحقيق الأهداف المنشودة.

وخلاصة القول بالنسبة للنظريات التكنولوجية، هو أنها تدعو إلى تخطيط التعليم وتنظيمه، وهي تستمد أسس ذلك من النظرية العامة للأنساق، أما من حيث

الأهداف التعليمية فينبغي أن تصف الإنجاز المطلوب من المتعلم، وتقدم وصفا دقيقا للوسائط المساعدة التي يمكن استعمالها لبلوغ الهدف المنشود.

يعتبر سكينر (Skinner) أحد المساهمين الأساسيين في بروز النظريات التكنولوجية للتربية وهو "يصر على ضرورة أن تكون الأهداف تامة التحديد مسبقا، وأن تكون تلك الأهداف محددة إجرائيا أو سلوكيا، قبل أن يأخذ التدريس مجراه"(28). فعلى سبيل المثال وعند تصميم وحدة لتدريس موضوع من مواضيع الجغرافيا، يجب أن يكون ما سيفعله الطالب واضحا ومحددا. وعندما يتم تصميم وحدة لتدريس حادثة تاريخية، يجب أن يكون واضحا ومحددا ما الذي يجب أن يفعله المتعلم لكي يعبر عن تحقق هذا الهدف. ويؤكد مصطفى فتحي الزيات أثناء تعرضه لنظرية سكينر (Skinner):" إذا لم يتم تحديد الأهداف سلوكيا أو إجرائيا، فإن المدرس لا يجد سبيلا لمعرفة ما إذا كان قد حقق بعض هذه الأهداف أم لا"،. والتحديد الإجرائي للهدف المنشود يجب أن يتضمن فعلا سلوكيا واضحا، قابلا للملاحظة والقياس، وأن تحدد في الهدف معايير الإنجاز وشروطه.

يمكننا القول من خلال هذه الإطلالة على الأهداف التربوية في ظل النظريات الأربعة التي تم عرضها في هذا العمل، إن النظريات التربوية الروحانية، لا تعتبر المتعلم كمركز للعملية التربوية بل كجزء من الكون ينمو ويتطور من خلال العلاقات التي يسمح بها العمل التربوي مع الكون. أما القيم التي يدعو التيار الروحاني إلى تحقيقها من خلال العمل التربوي، فهي محددة كأهداف تعليمية في الأفكار والفلسفات والديانات التي أتى بها "رجال عظماء أمثال المسيح ومحمد (ﷺ)..."،. وغيرهم من الأنبياء. وبالتالي يصبح الهدف التربوي في ظل هذه النظريات، ذا طابع وجداني أكثر مما هو ذا طابع معرفي؛ لكونه يركز على إكساب الفرد القيم الروحية، من خلال استعمال طاقاته الباطنية ومن خلال التأمل الذاتي والاستغراق في التفكير الملي. أما بالنسبة للنظريات الشخصانية، فبالرغم من كونها تجعل المتعلم مركزا لكل عملية تعليمية، فإنها تركز انشغالها أساسا على مفهوم الذات ومفهوم الحرية والاستقلالية،

وهي تنطلق من تصور تربوي يلح على أهمية حرية المتعلم وعلى إرادته في التعلم. وإذا كانت الأهداف التربوية – في ظل هذا التيار التربوي- تنطلق من رغبات المتعلم ومن مبادراته؛ فإن دور المدرس يكمن في تسهيل وتبسيط التعلم لمساعدة المتعلم على استبطان التغيرات المنشودة من خلال الهدف التربوي، ولمساعدته أيضا على الوصول إلى تعليم نفسه بنفسه بكل حرية.

وحتى نكون منصفين، ينبغي القول إن الهدف التربوي قد حظي باهتمام كبير من قبل النظريات التكنولوجية والنظريات الاجتماعية المعرفية، بل قد يكون من باب الإنصاف أكثر، لما نقول إن النظريات التكنولوجية التي يطلق عليها أيضا اسم النظريات النسقية، ركزت اهتمامها على ضرورة تحديد الأهداف التعليمية وعلى آلياتها وعلى شروط التعلم ووسائله وأهملت ما ركزت عليه النظريات الاجتماعية المعرفية، والمتمثل في اهتمامها بالشروط الاجتماعية والثقافية ودورها في تحديد الأهداف التعليمية وفي حدوث التعلم.

ومهما يكن الهدف في ظل أية نظرية من النظريات التي تعرضنا لها، فإنه لامناص لنا من القول أن لكل منها تصورا للهدف التربوي، يتحدد من منطلقاتها الفكرية والنظرية ومن تصورها للفرد الذي تسعى إلى تكوينه.

ويعتبر التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءة عامل مهم جداً في التعلم إذ تهدف " المقاربة بالكفاءات" إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي ستسمح له بحل المشاكل اليومية. وللتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف على مستوى المتعلم، على المكون أن يجعل من التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات العلمية، وعامل تعلم المتعلم ذلك حتى " يتبين بواسطة عملية التقويم التي تعتبر نشاطا ضروريا لازم لخدمة العملية التعليمة " (أحمد خيري كاظم 1973، ص377) مستوى الكفاءات العلمية و التقنية الضرورية لحل المشكل.

ولما كانت " بيداغوجيا الكفاءات" التي تبنتها المدرسة العربية بشكل عام تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم، نجد هذه العملية تستلزم من المكون تطبيق التقويم التكويني الذي يتطلب تحديد أهداف التقويم ووضع معايير النجاح وذلك حتى يتمكن المكون من ملاحظات تساعده على تبين نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعليمه من جهة وبتعلم المتعلم .

تعتبر" المعرفة العلمية (savoir) فعلا في حد ذاته وليس جوهرا" (SCHLANGER 1978) أي فعل يرمي إلى إكساب المتعلم مفاهيم علمية وتقنيات ثقافية لا يمكن تحقيقها إلا من خلال القيام بعملية التقويم التكويني الذي يستلزم أسس بيداغوجية تتمثل في تحديد الأهداف التربوية ومعايير نجاح الأداء الملاحظ، حيث تقوم هذه الأسس بتوجيه المتعلم والمعلم والتأكيد على نقاط الضعف والقوة الخاصة بالعملية التعليمية.وبالرجوع إلى الواقع التربوي للمدرسة العربية في مجال التقويم، نجد أغلب المعلمين العرب لا زالوا يمارسون التعليم على أساس أن محور العملية التعليمية التعليمة هو المعلم ومعظمهم يجد صعوبات في تطبيق " بيداغوجيا بالكفاءات"وبالتالي التقويم التكويني، وهذا ما التمسنه عند أجرائنا الدراسة الاستطلاعية الخاصة بالموضوع في المستويات التعليمية الثلاثة: الابتدائي والمتوسط والثانوي، أن معظم المعلمين يؤكدون على الأسئلة التي يكون جوابها منتظرا من طرف المعلم وفي أغلب الأحيان يكون معروفا مسبقا من طرف المتعلم خاصة في المستوى التعليمي الابتدائي، أما فيما يخص طبيعة الأسئلة المطروحة فهي لا تقيس في معظم الحالات إلا قدرة الاسترجاع والتذكر كما كان عليه في التقويم التقليدي، إضافة إلى هذا، عدم اهتمام المعلمين ببعد التقويم التشخيصي الذي من شأنه أن يبين النقائص المتعلقة بالمفهوم المدروس قبل توسعيه حسب مستويات الصياغة. أما فيما يخص التقويم ألتحصيلي الخاص بنتائج التعلم، نجد أغلب المعلمين يقيمون هذه الأخيرة بإعطاء قيمة كمية (نقاط) أو قيمة كيفية دون مرافقتها بعبارات توجيهية للمتعلم تخص نقاط ضعف تعلمه أو نقاط قوته المتعلقة بالمفهوم المقصود، وذلك

بالرغم من أن التعليمات التربوية الواردة في المناهج التعليمة تؤكد على استعمال التقويم التكويني) الذي يسعى وراء تكوين الفرد من خلال ممارسة التقويم الذاتي.

التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات:

تشير تاجليونت كريستين (TAGLIANTE Christine, 1991, P11) إلى أن" لا يوجد معنى لعملية التقويم بدون أهداف التعلم المقصودة، وبالمقابل لا وجود للهدف إن لم يدمج في وصفه طريقة تقويمه " بمعنى،أن التقويم لا يمكنه أن يتم بصورة علمية إن لم تحدد له مسبقا أهداف تربوية يسعى المعلم إلى تحقيقها على مستوى المتعلم، ولا يمكن للهدف التربوي بدوره أن يتحقق إن لم تكون هناك طريقة تساعد في تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية، مما يؤكد على أن التقويم عملية تكوينية مشتركة تخص كل من المعلم والمتعلم في نفس الوقت. ولما كان السلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي في بيداغوجيا الأهداف) يمثل الجزء الظاهري للكفاءة ونتاج التعلم، نجد القراءات البيداغوجية المختلفة في مجال التقويم تؤكد على أن عملية تقويم الأهداف الإجرائية التي تصف السلوك المنتظر من المتعلم القيام بها ليست غاية في حد ذاتها، وإنما الأهم يكمن في نتائج التعلم وذلك لأن هذه النتائج "ستساعد كل من المعلم والمتعلم على التحكم في دوره" (TAGLIANTE Christine, 1991, P12) أي من خلال التقويم التكويني، يقوم المعلم بتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بعمليتي تعليمه وتعلم المتعلم، مما يسمح لهذا الأخير بادراك مستواه المعرفي وطبيعة المجهود التي سيبذله ليصل إلى مستوى الكفاءة. بهذا يصبح التقويم التكويني أداة بناء التعلم وجزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية- التعلمية التي تستلزم تقويما بيداغوجيا يرتكز على:

- تحديد الأهداف التربوية (عامة، خاصة وإجرائية) والنتائج المنتظر تعلمها.
- المساعي التعليمية والمقصود هنا " المقاربة بالكفاءات" مع تحديد الكفاءة المقصودة
- التفكير في صيرورة التعلم الملائمة للمتعلم.

- تحليل نتائج التعلم لاستخلاص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم والعمل على توجيهه بملاحظات واقعية وموضوعية.

ولما كانت "بيداغوجيا الكفاءات" تتطلب من المكون التحكم في مراحل التقويم التكويني سنتطرق في ما يلي إلى لهذه الأخيرة.

مراحل التقويم التكويني :

تبين القراءات أن التقويم التكويني الذي تتطلبه "بيداغوجيا الكفاءات" يختلف كل الاختلاف عن التقويم ألتحصيلي، وذلك من حيث " الغاية و زمن التطبيق لكل منهما فيما يخص مراحل التعلم وليس من حيث الطريقة. لهذا، نجد المختصون في التقويم يتفقون على أن التقويم التكويني يتم في ثلاثة مراحل مستمرة ومتكررة. ونظرا لأهميتها نلخصها في ما يلي:

- المرحلة التنبوئية : يتم في هذه المرحلة تحديد مستوى الكفاءات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها، ذلك حسب الأهداف التربوية المراد تحقيقها، مما يتطلب من المعلم الإعلان عن الموقف حتى يكون المتعلم على علم بما يجب تعلمه أو النشاط الذي يقوم به. فهذه المرحلة إذا تسمح للمتعلم بادراك المعرفة العلمية المراد تعلمها. أما فيما يخص المعلم، فتسمح له هذه المرحلة بإدراك الإمكانات التشخيصية ، أي تلك التي تسمح بتشخيص مستوى الكفاءات المكونة لشخصية المتعلم: المعرفية والنفس حركية والوجدانية، حيث يساعده ذلك على الكشف عن الاستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية، وكذا تنظيم مادة التعليم.
- المرحلة التشخيصية: تجرى العملية التشخيصية طيلة الفترة التعليمة من البداية إلى النهاية ويكتشف المعلم من خلالها مستوى كفاءات المتعلم الخاصة بالمجالات الثلاثة: المعرفية والنفس- حركية والوجدانية، مما يساعده على اختيار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم،حيث يتم ذلك بالرجوع إلى الوراء والتفكير في التخطيط الملائم للموقف. أما بالنسبة للمتعلم، تسمح له هذه المرحلة بادراك

النقائص والصعوبات الخاصة بتعلمه، مما يجعل المرحلة التشخيصية عملة ذات وجهين تخص في نفس الوقت المعلم والمتعلم. وعلى هذا الأساس، نجد تاجليونت (TAGLIANTE Christine, 1991, P16) تشير إلى أن " هذا الزوج من المفعول الرجعي ينتسب إلى جوهر التقويم التكويني " وذلك لكونه يساعد المتعلم على التعلم ويساعد المعلم في تحسين طرائقه البيداغوجية.

- مرحلة الجرد: تتم عملية الجرد في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى (الدرس، الموضوع) يقوم فيها المعلم بإحصاء الكفاءات المعرفية (المعلومات) والكفاءات – الفعلية والوجدانية التي اكتسبها المتعلم، حيث تساعد نتائج الجرد كل من المعلم والمتعلم على إدراك مستوى الكفاءات ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبوئية.

خصائص التقويم التكويني :

تسعى التعليمية التي تتمحور حول صيرورة التعليم والتعلم في نفس الوقت إلى تحقيق الأهداف التربوية من خلال عملية تعليم المتعلم "كيف يتعلم " لتعديل مفاهيمه العلمية التي من شأنها أن تساعده على حل المشاكل ذات الطبيعة العلمية، ومما لاشك فيه، أن تعديل المفاهيم العلمية يتم " بإدماج المعلومات الجديدة إلى المفاهيم السابقة" (GIORDAN André,2001,P4) لبناء المفاهيم الجديدة. ويتفق جل المختصون في مجال التقويم على أن التقويم بصفة عامة يستعمل " لغرض تعديل وضعية أو وثيرة التدرج من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسب عند الحاجة " (محمد نقادي وآخرون، 1998، ص61)، وذلك بغرض تكوين المتعلم في مختلفة مجالات التعلم. لهذا، نجد التقويم التكويني الناجح الذي تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات يستلزم شروطا مقننة تساعد كل من المعلم والمتعلم في ضبط عملهما التربوي.

أما فيما يخص الشروط التي يتميز خصائص التقويم التكويني فهي كالتالي:

- التقويم التكويني عملية شاملة: بمعنى أن يكون التقـويم شـاملا لجميـع الأهـداف التربويـة تلـك الخاصة بالمعرفـة) والمعرفة- الفعلية ، والمعرفة الوجدانية والمتعلقة بالأهداف المعرفيـة والـنفس-حركية والوجدانية.وللتوضيح،نذكر على سبيل مثال: حتى تحقـق مـادة العلـوم الطبيعيـة أهـدافها التربوية، يجب على المعلم تحديد أهداف مفاهيمية (مفاهيم علمية) وأهداف تقنيـة (الاسـتدلال العلمي والتحكم في المعرفة والتحكم في التقنيات والاتصال / التبليغ) وعلى المـتعلم القيـام بـالأداء حتى يبرهن على تحقيق الأهداف.

- يبنى التقويم التكويني على معايير: بمعنى أن تحدد المعـايير التـي تقـيس مـدى تحقيـق الأهـداف التربوية على مستوى المتعلم، وتبين مستوى اكتساب الكفاءات والتحكم فيهـا وبنـاءا عليهـا، يمكـن للمعلم أن يصدر الحكم بالفشل أو النجاح، لدا سميت معايير التقويم بمعايير النجاح.

- التقـويم التكـويني عمليـة مسـتمرة: بمعنـى أن يكـون التقـويم مسـتمرا ومتكـررا طـوال الفـترة التعليمية/ التعلمية، وذلك حتى يصبح بمثابة مصدر التدعيم المعرفي الذي من شأنه أن يثـير رغبـة التعلم لدى المتعلم عن طريق التعديل والتصحيح. وليس المقصود هنا رتبة المـتعلم حسـب نتـائج الاختبار أو الامتحان، وإنما الأهم هو أن يقوم المتعلم باختبـار أدائـه مـن خـلال صـيرورة اكتسـاب المعلومات. لهذا، يجب على المتعلم أن يكون على علم بمعايير النجـاح التـي حـددها المعلـم حتـى يعمل على تحقيقها أو تجاوزها.

- التقويم التكويــني تقويــم تحليلــي): بمعنـى أن التقـويم التكـويني يعتمـد عمليـة تحليـل نتـاج نشاط المتعلم سوى كان كتابي أو شفوي أو حركي، وذلك لأن النشاطات التـي يقـوم بهـا المـتعلم لا تمثل إلا الجزء الظاهري للكفاءة، أما فيما يخص مصـدرها، فيمثلـه الجـزء البـاطني الـذي لا يمكـن ملاحظته، ولكن يمكن التعبير عنه عن طريق الأداء. فتحليل هذه النشاطات حسب أسـس علميـة، يسمح لنا بادراك مؤشرات النجاح أو الفشل من جهة ومن جهة أخـرى، يسـمح لنـا بـالاطلاع عـلى مستوى كفاءات المتعلم المتعلقة بالمعرفة والمعرفة الفعلية والوجدانية.

وبناءا على ما سبق، يمكننا القول أن التقويم التكويني عبارة عن عملية مستمرة تتم في ثلاثة مراحل، يسعى فيها كل من المعلم و المتعلم إلى التحقق من مستوى الكفاءات المراد اكتسابها و تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بمادة التعليم والتعلم،حيث يجرى ذلك باستخدام مقاربات بيداغوجية تتمحور حول القدرات المراد تنميتها و الكفاءات المراد اكتسابها انطلاقا من أهداف إجرائية تحدد نشاط التعلم و معايير نجاح تمثل أداة قياس لمدى نجاح الأداء ومؤشر تعلم المتعلم. ويمكن الكشف عن ذلك، من خلال تحليل نتائج التعلم المحصل عليها والمعبرة عن النجاح أو الفشل. والغرض من هذه العملية، هو توجيه المتعلم وتطوير مناهج التعليم ووسائله التعليمة.

التقويم التكويني والتقويم التحصيلي:

بينت القراءات السابقة أن التقويم التكويني يختلف عن التقويم ألتحصيلي من حيث الغاية و الوظيفة البيداغوجية لكنهما لا يختلفان من حيث الطريقة،أي كلاهما يستعمل نفس أدوات التقويم، ألا وهي الأسئلة التي تتضمن في معظم الأحيان " صياغة الموضوع المراد معالجته والتعليمة أو القاعدة التي يجب إتباعها قصد حل مشكل السؤال، وذلك حسب المعايير المكتسبة وعليه، إذا كان للتقويم التكويني دورا مهما في عملية التعلم الذاتي للمتعلم، نجد أن التقويم ألتحصيلي يسمح بجرد مكتسبات المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في نهاية الفترة التعليمة سوى كانت هذه طويلة، متوسطة أو قصيرة المدى، ويشارك أيضا التقويم ألتحصيلي في تقويم تطبيقات بيداغوجية تخص نشاط المعلم. ولما كانت قدرة التمييز بين التقويم التكويني والتقويم ألتحصيلي فيما يخص بيداغوجيا الكفاءات تلعب دورا مهما في تذليل الصعاب بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم فيما يخص العملية التعليمية التعليمة.

ولقد أصبح تحليل محتوى التصور يستعمل كوسيلة لمعرفة مدى إدراك الفرد لمحيطه ويلعب دورا مهما في تعديل السلوك الاجتماعي وعملية التبليغ، مما يجعل التكوين التربوي الحديث يؤكد على أخذ تصورات المتعلم بعين الاعتبار والعمل على مواجهتها بظواهر طبيعية أخرى، وذلك عن طريق التعليم الفعال الذي يعتبر المتعلم

فيه محور عملية التعلم بحيث يسمح له ذلك بتحويل معرفته السابقة وإعادة تنظيمها قصد بناء معرفته الجديدة، أي أن البناء الصحيح للمعرفة العلمية يعتمد بالدرجة الأولى على التصورات التي يحملها المتعلم كأساس معرفي للتعلم، بحيث يبدأ التعلم بمفهومه الجديد عند بداية الاهتمام بالتصورات والعمل على تطويرها، وذلك لكون اكتساب المعرفة العلمية يتطلب تعلم المواقف والمعرفة الأساسية، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا اعتمد المتعلم تصوراته التمهيدية في بناء معرفته العلمية الجديدة.

أما فيما يخص كيفية يتحصل المعلم على محتوى تصور المتعلم أو يطلع على خبراته السابقة، يجب عليه أن يستعمل عدة أنماط من الأسئلة تدفع بالمتعلم إلى التعبير عن ما يعرفه من معلومات ومفاهيم علمية أو ما يكتسبه من كفاءات منهجية، إما بإنجاز رسومات أو نص كتابي أو عن طريق التعبير عن ما يفكر فيه شفويا، بحيث يصف مضمون التصور الواقع كما يراه المتعلم وليس كما يضنه المعلم. أما فيما يخص الوسائل التي يمكن للمعلم استعمالها للحصول على محتوى التصور نذكر ما يلي: الاستبيانات التي تتضمن الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة، حيث تكون هذه موجه أو نصف موجهة...، ويمكن طرح هذه الأسئلة خلال مختلف فترات المسعى التعليمي: قبل الشروع في دراسة المفهوم الجديد خلال فترة تطور التعلم أو في نهاية الفترة التعليمية (نهاية الدرس، نهاية الموضوع، نهاية المحور) كما يمكن للاستبيان أن يخص المتعلم وحده أو مجموعة من المتعلمين أو القسم كله. وهذه الخطوة، تسمح للمعلم بالكشف عن الاستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية وتنظيم مادة التعليم في حين تسمح للمتعلم بادراك الفرق بين المعرفة العلمية (الخبرة) التي يكتسبها والمعرفة التي عليه أن يتعلمها.

فبعد تحليل محتويات التصورات، سيجد المعلم نفسه أمام نمطين من المتعلمين بصفة عامة:

- النمط الأول: يمثل المتعلمين الذي بين تحليل تصوراتهم أنهم غير متحكمين في الكفاءات المعرفية ولا الكفاءات المنهجية الخاصة بالمفهوم. فعلى المعلم في هذه

الحالة أن يصحح المفاهيم السابقة قبل الشروع في تعليم المفهوم الجديد، وذلك بالرجوع إلى الوراء، أي الأخذ بعين الاعتبار المعرفة السابقة واستعمال التغذية الراجعة (feed - back) الخاصة بها وبتوظيف التقويم التكويني بجميع مراحله مع التأكيد على معايير النجاح .

- النمط الثاني: يمثل المتعلمين الذي بين تحليل تصوراتهم أنهم متحكمين في الكفاءات المعرفية والكفاءات المنهجية أي لديهم خبرة معرفية ومنهجية صحيحة تسمح لهم بتعلم المفهوم الجديد. فعلى المعلم في هذه الحالة أن يستغل الخبرة المعرفية والتقنية المتوفرة لدى المتعلمين، ويعمل على مساعدتهم في اكتساب المفاهيم الجديدة عن طريق التعلم الحديث أي باستعمال النموذج الألوستيري أي النموذج التعديلي .

- الخطوة الثانية لمرحلة التعلم (تعديل المفهوم السابق لبناء المفهوم الجديد(

يعتبر النموذج الالوستيري (ألتعديلي) من أحسن النماذج المعاصرة التي قدمت كبديل لنماذج التعلم الأخرى، حيث تمكن هذا النموذج من الإجابة على عدد من الأسئلة المطروحة فيما يخص بناء المعرفة، وذلك من خلال ما توصل إليه من تبسيط وتفسير لآلية بناء المعرفة العلمية على المستوى الذهني، وهو نموذج " براجماتي ومشروعه لا يرمي إلى إنتاج نماذج أخرى للصيرورة المعرفية، وإنما يرمي إلى حل الرموز بالنسبة للمعارف الخاصة وتحديد الشروط التي تسهل عملية التعلم" أما فيما يخص عملية حل الرموز، تبين أدبيات" تعليمية العلوم" أنها تكمن في صيرورة التصور التي تتمثل في " عملية الاحتفاظ بالمعلومات أو في مجموعة من المعارف العلمية والتطبيقية، بحيث لا يمكن ترسيخ التصور مباشرة، إلا إذا تم عن طريق قولبته بإدماجه للبنية المعرفية السابقة، فالتصور إذا ينظم المعلومات ويشكل الأثر لنشاط سابق، كما يحتفظ التصور بالمعلومات التي بنيت حديثا قصد استغلالها لاحقا في مواقف جديدة ...، أما فيما يخص العمل الثاني للتصور، يظهر عند وضع العلاقة (relation) والتنظيم بين المعطيات، حيث يقوم الفرد المتعلم من خلال هذه

الأخيرة بالبحث المستمر عن العناصر المعروفة التي يتحكم فيها والتـي لهـا علاقـة بالسـؤال المطـروح، وذلك قصد تنظيم الواقع كما هو عليه. ومثل هذه العمليات، تجري في المواقف لتـي تسـمح للمـتعلم بطرح المشكل واقتراح النشاطـات المختلفــة". لهذا، لا يمكننا تفسير التصور على أنـه مجـرد معلومـات سابقة يتم توصيلها بالمعلومات الجديدة، لبناء المعرفة العلميـة أو مفهـوم علمـي جديـد. ذلـك لكـون التصور الجديد يتطلب تنشيط التصور السابق من خلال عمليات ذهنيـة تسـمح بمواجهـة المعلومـات الجديدة بالسابقة لتخليق ما يمكننا تسميته " بالتصادم المعرفي" بين ما هو سـابق ومـا هـو لاحـق مـن معرفة ومعلومات علمية، حيث يساهم هذا التصادم في تنشيط الآلية الفكرية التي سـتؤدي لا محـال بالمتعلم إلى طرح السؤال ليستفسر عن طبيعته ومحتواه.

أما فيما يخص ما توصل إليه من معلومات جديدة، سـيدمجها المـتعلم للتصـور السـابق لبنـاء المفهوم حيث يساعد التحكم في هذه العملية على تذكر واسترجاع ما هـو مرسـخ مـن معلومـات عـلى مستوى الذاكرة عند الحاجة وانتقاء ما هو ملائم من معلومات للموقـف الجديـد. كـما تسـاعد الآليـة الفكرية والحركات الذهنية للمتعلم في تكوين" شـبكة تحليليـة " للواقـع تسـهل عليـه عمليـة الفهـم، وذلك من خلال العلاقات و التنظيم للمعلومات قصد لبناء وتنظيم الواقع بتصور الجديد.

وعلى هذا الأساس، نجد أن من الضروري في مجال التربية العلميـة أن يحـول السـؤال مـن: مـا هي المعرفة العلمية المراد إكسابها للمتعلم ؟ إلى ما هي الكيفية التي يتم بها تعديل المعرفة والمفاهيم العلمية على المستوى الذهني للمتعلم ؟ أو كيف يتم الانتقال من التصور التمهيدي (المعرفة السابقة) إلى التصور الجديد عن طريق التعلم ؟ وطبعـا المقصـود هنـا عمليـة التقـويم. أمـا فـيما يخـص شروط تعديل المفاهيم العلمية، تؤكد القـراءات الخاصـة بتعليميـة المـواد أن حتـى يتحقـق التعـديل المعـرفي وتسهل عملية التعلم على المستوى الفكري للمتعلم،لا بد من تـوفير المحـيط التعليمـــي الـذي يتميـز بثوابت خاصة نلخصها في ما يلي:

- " يجب وضع نظام تفاعلات مختلفة بين المتعلم والشيء موضوع الدراسة، ولا يمكن لهذا الأخير (النظام) أن يكون عفويا.

- يجب في بداية كل تعلم إدخال تنافر صوتي يخلق تشويش على مستوى الشبكة المعرفية الممثلة للتصورات المتحركة، والتنافر وحده يجعل التطور ممكنا، مما يستدعي من المتعلم أن يكون معنيا بالأمر أو لديه دافع بالنسبة للموقف البيداغوجي.

- لا بد من مواجهة المتعلم بعدد من العناصر التي لها معنى: كالمراجع التجارب والمناقشة التي تؤديه بالرجوع إلى الوراء لإعادة صياغة أفكاره أو مناقشتها.

- ولا بد من أن يستعين المتعلم في مسعاه بمساعدات التفكير الضرورية: كالرموز المنحنيات، النماذج والرسومات التخطيطية .

- لا يمكن للصياغة القديمة أن تستبدل بالصياغة الجديدة على مستوى المتعلم، إلا إذا وجد هذا الأخير فائدته فيها وتعلم كيف يشغلها...، ويعتبر انتقاء المعلومات إيجابي وضروري لحركة المعرفة.

تسمح المعرفة على المعرفة بتحديد المساعي العلمية وبالرجوع إلى الوراء بالنسبة إلى هذه الأخيرة، كما تسمح بتوضيح مجالات تطبيق المعرفة".

وإذا كان المكون المعرفي للشخصية يتطلب تطوير " الملكات العقلية" من خلال تنمية القدرات الفكرية كالتفكير والتذكر والتخيل والتصور والتمثل ...والربط بين المفاهيم نتيجة استثارة الحسية، نجد أن التعلم الحديث لا يتحقق إلا بتدريب هذه الملكات من خلال المواد التعليمية: كالرياضيات، الفيزياء والعلوم التجريبية...، حيث تعتبر هذه العلوم "انفتاح على ما يحيط بنا من ظواهر طبيعية واجتماعية وهي في نفس الوقت حالة نزاع) منهجي قائم يختلط فيها كل من الإبداع والاتصالات المختلفة مما يجعل المقاربة بالكفاءات تستلزم المقاربة العلمية التي تسمح بالتعلم الذاتي بدل التعلم بالرجوع إلى سلطة معينة , ويعني هذا، أن التعلم عبارة عن عملية تقويم وتعديل مستمر مع الزمن، يتطلب تغيرات ذهنية وحركية وانفعالية تتماشى وتغيرات العصر والظواهر الطبيعية، مما يسمح لنا بتعريف الذكاء/ كفاءة على أنه ملكات عقلية تساعد الفرد المتعلم في التكيف مع بيئته الفيزيائية والاجتماعية.

نظريات حديثة في الإدارة

إن مدرسة القرن الحادي والعشرين، تتطلب من مدير المدرسة جهداً اضـافياً كي يتخـذ لإدارتـه المدرسية مسارات ديموقراطية، من خلال تخطيط الأهـداف ووضـعها، أو تحديـد الاجـراءات المناسـبة للتنفيذ والمتابعة، ويكون ذلـك مـن خـلال المشـاركة والمناقشـة واللقـاءات المتنوعـة والمختلفـة داخـل المدرسة وخارجها كل هذا يهدف الوصول إلى أهداف المؤسسة التربويـة التـي يراسـها وكـذلك تفـويض الصلاحيات للعاملين معه في المدرسة ليشاركوا معه في المسؤلية والقيام باعباء المدرسـة والإشراف عليهـا كي يكون هناك التزام بتنفيذ هذه الأهداف.

إن المدير كقائد تربوي في مؤسسـته يـؤثر في كافـة العـاملين، ويلهـب فـيهم المشـاركة الكفـؤة وتحمل المسؤولية في تحقيق الأهـداف التربويـة المنشـودة ويجنـي معهـم النجاحـات المأمولـة القابلـة للتحقيق.

كان المدير في وقت مـن الأوقـات مـديراً للمدرسـة وقائـداً لهـا ومشرفـاً عـلى هيئـة التـدريس والموظفين وقائداً تدريسياً، وكان الصانع الأول للقرار.. وضمن إطار هذه الادوار المتعددة عمـل المـدير جنباً إلى جنب مع هيئة التدريس لتحسين البرامج التعليمية للمدرسة باستمرار وقـد تـم تحقيـق ذلـك بالمحافظة على أفضل الممارسات المنهجية ومشاطرتها مع المعلمين كما سعى المدير أيضاً إلى التأكد مـن أن معلميه قد تلقـوا تـدريباً في تلـك الممارسـات وعمـل عـلى الاطـلاع عـلى آخـر الممارسـات الإشرافيـة والإدارية ووضعها في إطارها المناسب ضمن بيئته الخاصة.

لقد كان دور المدير دائماً مركّباً، وقد وضع سيرجيوفاني تسع مهام للمدير هي:

- تحقيق الأهداف: ربط الرؤى المشتركة معاً.
- المحافظة على الانسجام: بناء فهم متبادل.
- تأصيل القيم: إنشاء مجموعة من الإجراءات والبنى لتحقيق رؤية المدرسة.

- التحفيز: تشجيع الموظفين وهيئة التدريس.
- الإدارة: التخطيط وحفظ السجلات ورسم الاجراءات والتنظيم...الخ.
- الإيضاح: ايضاح الأسباب للموظفين للقيام بمهام محددة.
- التمكين: إزالة العوائق التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق هيئة التدريس والموظفين لأهدافهم وتوفير الموارد اللازمة لذلك.
- النمذجة: تحمل مسؤولية أن تكون نموذجاً يحتذى فيما تهدف اليه المدرسة.
- الإشراف: التأكد من تحقيق المدرسة لالتزاماتها، فإن لم تفعل فعليه البحث عن الأسباب وإزالتها .

مفهوم الإدارة المدرسية:

يعرف الزبيدي الإدارة المدرسية بأنها: "مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظَم؛ فردياً كان أم جماعياً من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع"

كما تعرف الإدارة المدرسية على أنها:

"الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين، وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة، من تربية ابنائها، تربية صحيحة وعلى أسس سليمة". ويعرفها البعض الآخر بأنها: "كل نشاط تتحقق من ورائه الإغراض التربوية تحقيقا فعالا ويقوم بتنسيق، وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية، وفق نماذج مختارة، ومحددة من قبل هيئات عليا، او هيئات داخل الإدارة المدرسية". وعرفها البعض على أنها:"حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل

من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد ويمكن استخلاص تعريف شامل للإدارة المدرسية من خلال التعريفات السابقة بأنها:

مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.

مقارنة بين مفهوم الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية :

إن هذه المفاهيم الثلاثة قد شاع استخدامها في الكتب والمؤلفات التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم، وقد تستخدم أحياناً على أنها تعني شيئاً واحداً. ويبدو أن الخلط في هذه التعريفات يرجع فيما يرجع إلى النقل عن المصطلح الاجنبي – Education – الذي ترجم إلى العربية بمعنى(التربية) أحياناً والتعليم أحياناً أخرى. وقد ساعد ذلك بالطبع إلى ترجمة المصطلح Education Administration إلى الإدارة التربوية تارة والإدارة التعليمية تارة أخرى على أنهما يعنيان شيئاً واحداً وهذا صحيح.

بيد أن الذين يفضلون استخدام مصطلح (الإدارة التربوية) يريدون أن يتمشوا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة (تربية) على كلمة تعليم باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي (التربية الكاملة) وبهذا تصبح الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية. ومع ان الإدارة التربوية تريد أن تركز على مفهوم التربية لا على التعليم فإن الإدارة التعليمية تعتبر أكثر تحديداً ووضوحاً من حيث المعالجة العلمية، وأن الفيصل النهائي بينهما يرجع إلى جمهور المربين والعاملين في ميدان التربية، وأيهما يشيع استخدامه بينهم فإنهم يتفقون على استخدامه.. وبأي معنى يستقر استخدامهم له، أما بالنسبة للإدارة المدرسية فيبدو أن الأمر أكثر سهولة؛ ذلك لأن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من أجل تحقيق رسالة التربية، ومعنى هذا أن الإدارة المدرسية يتحدد مستواها

الاجرائي بأنه على مستوى المدرسة فقط، وهي بهـذا تصبح جـزءا مـن الإدارة التعليميـة ككـل، أي أن صلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام 1977.

مفهوم النظرية

النظرية Theory هي: "تصور أو فرض أشـبه بالمبـدأ لـه قيمـة التعريـف عـلى نحـو مـا، يتسـم بالعمومية وينتظم علماً أو عدة علوم، ويقدم منهجاً للبحث والتفسير، ويربط النتائج بالمبادئ .

كما تعرّف النظرية على أنها: مجموعة من الفروض التي يمكن من خلالهـا التوصـل إلى مبـادئ تفسر طبيعة الإدارة وهي تفسر ما هو كائن وليس التامل فيما ينبغي أن يكـون.. ويمكـن أن ينظـر إلى النظرية على أنها مبادئ عامة تقوم بتوجيه العمل بدقة ووضـوح وبهـذا فالنظريـة الجيـدة هـي التـي يمكن ان تشتق منها الفروض (). الحاجة إلى النظرية في الإدارة التربوية:

يعتبر الاهتمام بالنظريـة في الإدارة التربويـة أمـراً حـديثا فحتـى عـام 1950 لم تظهـر دراسـات واضحة في هذا المجال، بل إن الدراسات التي ركزت على النظرية الإدارية لم تظهـر بشـكل واضـح قبـل الستينات، وكان هذا نتيجة للدعم الذي قدمته مؤسسة (W.k.Kellogg) في الولايات المتحدة الأمريكية التي قامت بدعم الدراسات في مجـال الإدارة التربويـة ورصـدت في الفـترة مـا بـين 1946-1959 مبلغـاً يفوق تسعة ملايين دولار لهذا الهدف، ومن خلال هذا الاهتمام وما صاحبه من مـؤتمرات ومحـاضرات قام كولادارسي وجيتزلز بإصـدار كتـابهما الرائـد عـن اسـتعمال النظريـة في الإدارة التربويـة وكـان هـذا الكتاب من بين مجموعة من الكتابات في هذا الميدان من أمثال ما كتبه جريفث (Griffiths) وهاجمان وشـوارتز Hagman& Schwartz وكامبـل وجـريج Campbell & Gregg وبلـزل Belsile والتـونWalton وكثيرون غيرهم. وقـد كـان المـدراء قبـل هـذه الدراسـات يقـدمون اقتراحـاتهم في تحسـين الإدارة مـن تجاربهم الشخصية معتمدين عـلى طريقـة التجربـة والخطـأ، ولكـن المـربي الـذي ينطلـق في تصرفاتـه

من مبدأ التجربة والخطأ أو من حلول جاهزة محفوظة هو إنسان مهمل لذكائه منكر لإمكانات الإبداع الذاتي، والإبداع يحتاج إلى خلفية قائمة على الوضوح والتعمق ويحتاج إلى إنسان يعتمد نظرية واعية في ممارساته.

والواقع أنه ليس من المستغرب أن يتأخر ظهور النظرية الإدارية، فالإدارة شأنها في ذلك شأن العلوم الإنسانية الأخرى، عملية إنسانية معقدة ومتعددة الجوانب وليس من السهل وضع نظرية عامة لها. ولكن بالرغم من الاعتراف بصعوبة وضع نظرية إدارية الا أن ذلك لايعني عدم البحث في الموضوع، بل إن أهمية ميدان الإدارة التربوية تجعل عملية البحث عن نظرية أمراً مهماً جداً لكي تتمكن المؤسسة التربوية من القيام بأعمالها بنجاح متجنبة طريقة التجربة والخطأ. فالتاريخ الطويل للعلوم الطبيعية يبين بوضوح أن مجرد ملاحظة الظواهر لايؤدي إلى معرفة مفيدة وعملية إلا من خلال مبادئ عامة تستخدم باعتبارها عاملا مرشدا وموجها إلى ما يمكن ان يلاحظ أو يقاس أو يفسر. وقد يلمس المهتمون بعلم الإدارة صراعاً بين ما يسمى النظري والعملي Theory and Precitice ، هذا بالإضافة إلى تعدد النظريات وقصر عمرها. ولكن مهماً كان السبب فيجب ألا يسمح لكل هذه العوامل بالتقليل من أهمية اعتبارنا للنظرية في الإدارة. لأن قيمة النظرية لا تقاس بعمرها طال أم قصر " فالنظرية قد تكون خطا ولكنها تقود إلى التقدم".

فكم من النظريات العلمية ثبت خطؤها ولكنها قادت الإنسانية إلى التقدم؟ فهل بالإمكان إنكار الخدمة التي قدمتها لنا النظرية القديمة التي قالت: بأن الذرة هي أصغر الأشياء وأن انقسامها غير ممكن؟ فالملاحظات التي قادتنا إليها هذه النظرية هي التي أدت التقدم والتطوير الذي نشهده اليوم في عالم الذرة. فالنظرية في الإدارة التربوية ضرورية لتنبيه الإداري التربوي، وهي تعمل بوصفها دليلاً وموجهاً له، فالقصد الأساسي لأي نظرية هي المساعدة على التوصل لتنبؤات وتوقعات أكثر دقة، ولعل من أهم دواعي النظرية كون المعرفة غير متيسرة الفهم إلا إذا نسقت ورتبت وفق نظام معين، ولذا كان لزاما على الإداري التربوي أن يبلور البناء النظري الذي

يعتمد عليه في تفسير الشواهد والنتاج التطبيقي وبدون اعتماد النظرية يبقى ذلك كله مفككاً ويساهم في ضياع الإداري بدلاً من زيادة تبصره.

قد يظن بعض الناس أنه مادام الشيء مطبقاً ويعمل فلماذا نجهد أنفسنا في معرفة "لماذا" ؟ ولكن إذا لم يعرف الإنسان ما لذي يبحث عنه فإنه من الصعب عليه ان يجد شيئاً مهماً.

وقد عبر ثومبسون Thompson عن أهمية النظرية بقوله: "إن النظرية الملائمة تساعد المدراء على الاستمرار في النمو بتزويدهم بأفضل الطرق لتنظيم خبراتهم وبالتأكيد على ترابط الظواهر مثل هذه النظرية تبقيهم يقظين للنتائج غير المتوقعة لأعمالهم، إنها تجنبهم التفسيرات الصبيانية للإعمال الناجحة كما تنبههم إلى الظروف المتغيرة الي قد تستدعي تغييرً في أنماطهم السلوكية" .

مصادر بناء النظرية المدرسية:

المصدر الاول: تقارير وتعليقات رجال الإدارة المدرسية من واقع خبرتهم العملية وهي تعتمد على الناحية الذاتية والانطباع الشخصي.

المصدر الثاني:عمليات المسح التي يقوم بها الدارسون والباحثون ودراسات الكتّاب الكبار في ميدان الإدارة المدرسية.

المصدر الثالث: الاستدلال العقلي للتوصل عن طريق المنطق والعقل إلى استخلاص بعض النتائج المترتبة على بعض الأفكار أو المسائل العامة التي نسلم بها أو نعتقد بصحتها معايير تقويم الإدارة المدرسية في ضوء النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

هنالك عدة معايير رئيسية يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية الجيدة في ضوء النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية، ومن أهمها:

- وضوح الأهداف التي تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيقها.

- التحديد الواضح للمسؤوليات، بمعنى أن يكون هناك تقسيم واضح للعمل وتحديد للاختصاصات.
- الأسلوب الديموقراطي القائم على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد في العلاقات الإنسانية.
- أن تكون كل طاقات المدرسة – من طاقات مادية وبشرية- مجندة لخدمة العملية التربوية فيها بما يحقق أداء العمل مع الاقتصاد في الوقت والجهد والمال .
- تتميز الإدارة المدرسية الجيدة بوجود نظام جيد للاتصال سواء كان هذا الاتصال خاصاً بالعلاقات الداخلية للمدرسة، أو بينها وبين المجتمع المحلي، و بينها وبين السلطات التعليمية العليا

النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

حاول العديد من دارسي الإدارة المدرسية تحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها، ولقد كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، فقد حاول كل من بول مورت P.mort ومساعده دونالد هروس Donald H.Ross لوضع أسس لنظرية الإدارة ورد في كتابهما " مبادئ الإدارة المدرسية " كما حاول جيس ب. سيرز Jess.Serars البحث في وظيفة الإدارة في دراسة عام 1950 تحت عنوان طبيعة العملية الإدارية، كما أعد البرنامج التعاوني للإدارة التعليمية في أمريكا عدة برامج لتعرف على أساليب نظرية للإدارة التعليمية، ومنها كتاب عام 1955 بعنوان "أساليب أفضل للإدارة المدرسية"، واستحدث سيمون في كتابه "مفهوم الرجل الإداري" عام 1945 طبيعة وأهمية اتخاذ القرار في العملية الإدارية، وفي عام 1968 وضع " يعقوب جيتزلز" J.W.Getzels نظرية علمية في الإدارة المدرسية، حيث نظر للإدارة باعتبارها عملية اجتماعية، بينما نظر سيرز إلى الإدارة التعليمية من حيث وظائفها ومكوناتها وحلل العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية، ويمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية

أمثـــال (تـــايلور) (وهـــنري فـــايول) (ولـــوثر جيوليـــك)، وغـــيرهم مـــن رجـــال الإدارة العامـــة ومن أبرز النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية ما يلي:

أولاً: نظرية الإدارة كعملية اجتماعية

وتقوم هذه النظرية على فكرة أن دور مدير المدرسـة أو دور المعلـم لا يتحـدد إلا مـن خـلال علاقة كل منهما بالآخر، وهـذا يتطلـب تحـليلاً دقيقـاً علميـاً واجتماعيـاً ونفسـياً، انطلاقـاً مـن طبيعـة الشخصية التي تقوم بهذا الدور . ويمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية:

أ – نموذج جيتزلز Getzels : ينظر جيتزلـز إلى الإدارة عـلى أنهـا تسلسـل هرمـي للعلاقـات بـين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكـن تصـورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين.

فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداءات والسلوكات التـي يقـوم بهـا الأفـراد مـن أجـل تحقيـق الأهـداف والغايـات الكـبرى للنظـام الاجتماعي والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أداءاتهـم، بمعنـى هـل هم متساهلون، أم متسامحون، أم يتسمون بالجلافة أم بالتعاون أم هل هم معنيون بالإنجاز.. ومـا إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

والسلوك الاجتماعي هـو وظيفـة لهـذين الجـانبين الرئيسـيين، المؤسسـات والأدوار والتوقعـات وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات وهي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم يجب أن ينظر إليها من جانب المدير مـن خـلال حاجاتـه الشخصـية والأهداف أيضاً، فإذا التقت النظريات استطاع كل منهما أن يفهم الآخر وأن يعملا معاً بـروح متعاونـة بناءة، أما عندما تختلف النظريات فإن العلاقة بينهما تكون على غير ما يرام.

والفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره كالمدرسة مثلاً هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشمله من نزعات وأمزجة.

ب – نموذج جوبا Guba للإدارة كعملية إجتماعية ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة الشخصية التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إله من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية وما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معاً وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل لإدارة التعليمية وغيره.

ج – نظرية تالكوت بارسونز T.Parsons يرى بارسونز أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض رئيسية هي:

- التأقلم أو التكيف: بمعنى تكييف النظام الإجتماعي للمطالب الحقيقة للبيئة الخارجية.
- تحقيق الهدف: بمهعنى تحديد الأهداف وجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.
- التكامل: بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل.
- الكمون: بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي .

ثانياً: نظرية العلاقات الإنسانية

تهتم بأهمية العلاقات الإنسانية في العمل، وهذه النظرية تؤمن بأن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي، ولا هي نابعة من القائد لأتباعه في المدرسة، فالسلطة في القائد نظرية وهو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد، ومن ضمن مسؤوليات مدير المدرسة ليتعرف ويفهم ويحلل حاجات المدرسين والتلاميذ وليقدر أهمية التوفيق بين حاجات المدرسين والتلاميذ وحاجات المدرسة.

ولا يقصد أصحاب هذه النظرية أن ينخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين، بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين الإداري والمرؤوسين، لأن جهود الإداري في هذه الحالة تتشتت بعيداً عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة ولكن ما يتوخاه أصحاب النظرية هو مراعاة الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تجعل العاملين يؤدون دورهم بدون اللجوء للمراوغة ومقاومة السلطة ، لأن العاملين يتطلعون دائماً إلى نوع من الفهم المشترك يجعل السلطة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنظر في شأنهم بعناية مثلما تولي متطلبات العمل عنايتها، إن المرؤوس الذي لا يكون معوقاً بمشكلات يستطيع أن يركز العمل، فتقل الأخطار التي يرتكبها وتزداد وجوه التكامل بين عمله وأعمال الفريق، ويحافظ على التعاون مع الأقران دعماً لاستمرارية المؤسسة ونجاحها، وبهذا يضمن المحافظة على الأوضاع القائمة التي يرتاح لها.

ثالثاً: نظرية اتخاذ القرار

تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم لاجتماعي ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة وبدرجة كفاءة عالية، ومدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المدرسين والتلاميذ وأولياء

أمورهم والعاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم. وتعتبر عملية اتخاذ القرار هي حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هي نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة وشخصيته والنمط الذي يدير به مدرسته، ويمكن مراعاة الخطوات التالية عند اتخاذ القرار:

- التعرف على المشكلة وتحديدها.
- تحليل وتقييم المشكلة.
- وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة.
- جمع المادة البيانات والمعلومات.
- صياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختيارها مقدما أي البدائل الممكنة.
- وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ وهل هو أنسب القرارات ؟.

رابعاً: نظرية المنظمات:

تعتبر التنظيمات الرسمية وغير الرسمية نظاماً اجتماعيا كلياً في نظرية التنظيم، ومن خلال النظام تكون الإدارة أحياناً عاملاً يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات والمؤسسات أو المنظمة – المدرسة – فنظرية التنظيم هي محاولة لمساعدة الإداري ليحلل مشاكل المنظمة وترشده في خطته وقراراته الإدارية كذلك تساعده ليكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية وغير الرسمية التي لها علاقة بها.

خامساً: نظرية الإدارة كوظائف ومكونات:

لا تخرج وظائف الإدارة التي أشار إليها سيرز عن مجموعة الوظائف التي أشار إليها سابقوه، وفي مقدمتهم المهندس الفرنسي " هنري فايول " والوظائف الرئيسية

للإداري في ميادين الإدارات المختلفة كما يحددها سيرز هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، والرقابة، وتقابل بالترتيب مصطلحات:

Planning ,Organazing, Directoring ,Co-ordenating and Controling

وعند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في لميادين المختلفة، حيث أن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري.

ففي عملية التخطيط، يحتاج الإداري إلى تدارس لظروف استعداداً لاتخاذ قرارات ناجحة وعملية، تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف والإمكانات المتوفرة لتحقيقها، والعقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف وموقف العاملين منها. وفي عملية التنظيم يحتاج إلى أن يضع القوانين والأنظمة والتعليمات لى صورة ترتيبات في الموارد البشرية والمادية، بما يسهل عمليات تنفيذ الأهداف المتوخاة على المنظمة أو التنظيم الذي ينشأ عن الترتيبات.

وفي عملية التوجيه ينشّط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوفيق بين السلطة التي يكون مؤهلاً لها من خلال صلاحيات مركزه والسلطة المستمدة من ذكائه ومعلوماته وخبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة، وطبيعة العمل المناط بها، وإمكاناتها المادية والبشرية، والقوى والظروف الاجتماعية المؤثرة عليها.

وفي عملية التنسيق، يحتاج الإداري إلى جعل كل عناصر التنظيم وعملياته تسير بشكل متكامل لا ازدواجية فيه ولا تناقض، بحيث توجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف المرسومة في نطاق الإمكانات المتوفرة، وفي حدود ما تسمح به القوى الاجتماعية والاقتصادية ولسياسية والثقافية في بيئة التنظيم.

أما الرقابة: فهي متابعة مباشرة أو غير مباشرة لمؤسسة لتقييم نظام عملها، ومدى جدواه على ضوء الأهداف المنتظرة منها

سادساً: نظرية القيادة

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة وبالنسبة لإدارة التعليمية والمدرسية بصفة خاصة، نظراً لعلاقتها المباشرة بأولياء

لأمور والمدرسين والتلاميذ، والقيادة ليست ببساطة امتلاك مجموعة من صفات أو احتياجات مشتركة، ولكنها علاقة عمل بين أعضاء المدرسة أو المؤسسة التربوية، ويمكن القول إن هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف لطبيعي للإنسان .

سابعاً: نظرية الدور

إذا افترضنا أن مدير المدرسة يخطط لتكوين فريق رياضي لمدرسته – فمن يكلف بهذه المسؤولية – وإذا كلف أحد مدرسي التربية الرياضية ذلك ولم يستطع أن ينجح في تكوين الفريق المناسب، ماذا يفعل مدير المدرسة ؟ ما موقف بقية مدرسي التربية الرياضية الآخرين ؟ ل يشاورهم كجماعة فربما يحدث تصادماً في الرأي ، وعليه في مثل هذه الحالات يجب على مدير المدرسة أن يعرف الدور المتوقع من كل مدرس في المدرسة وكذلك توقعات الجماعة التي ينتمون إليها، مع مراعاة توقعات ومتطلبات المدرسة بشكل عامة.

تهتم هذه النظرية بوصف وفهم جانب السلوك الإنساني المعقد في لمؤسسات التعليمية (المدارس).

فيجب عليه أن يولي اهتماماً خاصاً للمهارات، المقدرات والحاجات الشخصية لكل مدرس ويتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم وبينه وطبيعتهم اجتماعياً وتنمية معلوماتهم حتى يمكن أن يكون دور كل واحد منهم إيجابياً وفعالاً ومساعداً على تحقيق هدف المدرسة.

ثامناً: نظرية النظم

لقد شاع استعمال هذه النظرية في لعلوم البيولوجية والطبيعية، وكذلك شاع استخدامها في لعلوم الاجتماعية الأخرى ، والتي من بينها علم الإدارة التعليمية والمدرسية، وتفسر هذه النظرية النظم المختلفة بأنها تتكون من تركيبات منطقية بواسطة تحليلها تفسر الظواهر المعقدة في المنظمات أو المؤسسات في قالب كمي بالرغم

من أن البحوث التطبيقية المتعلقة بالتغير في المواقف أو الدراسات الاجتماعية تكون أحياناً غير عملية أو غير دقيقة ، تقوم هذه النظرية على أساس أن أي تنظيم اجتماعياً أو بيولوجياً أو علمياً يجب أن ينظر إليه من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته ، فالأنظمة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة وتشمل: أفراد النظام، جماعاته الرسمية وغير الرسمية، الاتجاهات السائدة فيه ودافع النظام والعاملين فيه، طريقة بنائه الرسمي، التفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزها، والسلطة التي يشتمل عليها.

وترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم (بحوث العمليات)، ومن هنا انتقل إلى الميادين الأخرى، بيد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخراً، وبدأ يظهر بصورة واضحة منذ العقد السادس من القرن "العشرين" وكان ذلك على يد عالم الاقتصاد بولدنج (Bolding) وبكلي (Buckley) عالم الاجتماع، وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة "لتزايد الاهتمام بالتعليم ونظمه من ناحية، وتركز الاهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى".

وأسلوب النظم في الإدارة يشير إلى عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية، ونظرية النظم تطرح أسلوباً في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام وكل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد، وكذلك عبر النظم المزاملة له، فالنظام أكبر من مجموعة الأجزاء.

أما مسيرة النظام فإنها تعتمد على المعلومات الكمية والمعلومات التجريبية والاستنتاج المنطقي، والأبحاث الإبداعية الخلاقة، وتذوق للقيم الفردية والاجتماعية ومن ثم دمجها داخل إطار تعمل فيه بنسق يوصل المؤسسة إلى أهدافها المرسومة .

تاسعاً : نظريات أخرى في الإدارة المدرسية

1) نظرية البعدين في القيادة: يظهر تحليل سلوك القائد ودراسته على أن هناك نمطين من السلوك هما: السلوك الموجه نحو المهمة والسلوك الموجه نحو الناس. وهناك من القادة من يطغى على سلوكه البعد الأول وهناك

من يطغي على سلوك البعد الثاني. وأكثرية القادة يكون سلوكهم متوازناً.

2) نظرية التبادل في تقرير القيادة لهومان Homan يمكن استخدام هذه لتفسير متى يستطيع الفرد أن يتخذ القرار ويمارس القيادة وفي هذه يفكر الفرد بالمردود الذي سيناله إذا ما اتخذ موقفاً قيادياً في مشكلة ما ثم ينظر إلى ما سيكلفه ذلك من فقدان تقبل الجماعة له وبذل مزيد من الجهد... الخ، ثم يقارن المردود بالتكاليف لتبرير قيامه بالقيادة أم لا.

3) ويتسم سلوك المرؤوس بنفس الأسلوب حيث يقوم بمقارنة المردود بالكلفة لتقرير فيما أنه سيبقى تابعاً بدلاً من أن يقود.

4) نظرية تصنيف الحاجات لماسلو Maslowيعتبر ماسلو أن القوة الدافعة للناس للانضمام للمنظمات والمؤسسات الإدارية وبقائهم فيها وعملهم باتجاه أهدافها هي في الحقيقة سلسلة من الحاجات، وعندما تشبع الحاجات في أسفل السلسلة تظهر حاجات أعلى يريد الفرد إشباعها ، وهكذا يستمر الاتجاه إلى أعلى، وتصنف الحاجات من وجهة نظر ماسلو إلى:

- حاجات فسيولوجية (جسمية) أساسية كالطعام والماء والسكن والهواء.. الخ
- الانتماء الاجتماعي (حب – انتماء – تقبل الآخرين)
- الأمان والضمان الفسيولوجي والمالي.
- الاحترام (احترام الذات وتقدير الزملاء)

وينبغي ان ندرك بأن الحاجة المشبعة ليست محفزاً، ولكن تظهر حاجة أخرى محلها كمحفز، وحاجات الفرد متشابكة ومعقدة ويميل الفرد إلى السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق حاجاته المحفزة.

5) نظرية إدارة المصادر البشرية:

إن من أهم مسلمات هذه النظرية:

- أن يهيء البناء الداخلي للمنظمة مناخا يزيد من نمو الإنسان وحفزه لكي يتحقق الحد الأعلى لفاعليتها.
- إن إدراك الإداريين لقدرات المنظمة لإدارية يزيد من مساهمتهم في اتخاذ القرارات مع التأكيد على المعرفة والخبرة والقدرة على الخلق والإبداع لديهم.
- تتطلب المساهمة البناءة مناخاً يتصف بالثقة العالية والوضوح. التركيز على مرونة العمل في المنظمة الإدارية أكثر من التركيز على التسلسل الهرمي .
- يعود النفوذ واللامبالاة والأداء السيئ لعدم إلى عدم رضى العاملين عن وظائفهم أكثر من أن تعزى إلى نوعيتهم.

إن استخدام هذا الأسلوب في لمؤسسات التربوية يعني أخذ الطالب من المكان الذي هو فيه إلى المكان الذي يستطيع الوصول إيه وكذلك بالنسبة لكل العاملين.

6) نظرية الاحتمالات أو الطوارئ، وتؤكد هذه النظرية على الأسس التالية:

- ليست هناك طريقة واحدة مثلى لتنظيم وإدارة المدارس.
- لا تتساوى جميع طرق التنظيم والإدارة والفاعلية في ظرف معين، إذ تعتمد الفاعلية على مناسبة التصميم أو النمط للظرف المعين.
- يجب أن يبنى الاختيار لتصميم التنظيم ولنمط الإدارة على أساس التحليل الدقيق والاحتمالات المهمة في الظرف المعين.
- وحيث أن الإدارة هي العمل مع ومن خلال الأفراد والمجموعات لتحقيق أهداف المنظمة فإن الاحتمال المرغوب هو ذك الذييدفع المرؤوسين إلى اتباع سلوك أكثر إنتاجاً وفاعلية من أجل تحقيق أهداف المنظمة

أهمية الإدارة التربوية لصنع مدرسة أكثر تأثيرا وفاعلية

الإدارة هي فن وعلم تحقيق الأهداف بواسطة الآخرين والإدارة التربوية هي نظام فرع من الإدارة العامة للدولة والمجتمع وهي العملية التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما وفقا لأيديولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتحقيق أهداف المجتمع القومية من التعليم وهي تربية الصغار والكبار وإعدادهم للحياة في المجتمع وتوفير القوى البشرية اللازمة لدفع حركة الحياة فيه, وتحقيق أهداف هذا المجتمع القريبة والبعيدة وذلك في اطار مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية سليمة وكذلك الأدوات والأساليب العصرية في مجال الفكر التربوي والإداري للحصول على أفضل النتائج لأقل جهد وبأدنى كلفة وفي أقصر وقت ممكن.

أهمية الإدارة التربوية

تكمن أهمية الإدارة التربوية فيما يلي

- كونها إحدى الأدوات الرئيسية في نجاح وتقدم النظام التربوي بكامله والمرهونة بجودة الإدارة وقدرتها على القيام بمهامها.
- الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم.
- التطور الكبير والسريع في التقانات والاتصالات وتفجر المعارف والمعلومات.
- دورها في ترجمة الأهداف التربوية وترجمة الفلسفة التربوية إلى واقع عملي .
- كونها متصلة بالتعليم والتعليم أداة أساسية من أدوات تحقيق الأهداف القومية.

الاتجاهات المعاصرة في الإدارة التربوية تتركز ابرز هذه الاتجاهات فيما يلي :

- أصبحت الإدارة التربوية علما له فلسفته وأصوله وقواعده وأساليبه وطرائقه ومنهجيته ممارساته.
- تعد الإدارة التربوية العصرية هي أساس أي تطوير أو تجديد للتعليم في سبيل تحقيق أهدافه وفي سبيل تطور المجتمع وتنميته الشاملة.

- إن الإدارة التربوية الحديثة تعتمد على الديموقراطية وعلى العلاقات الإنسانية والمشاركة.
- إن العناية بالعنصر البشري في اختياره وتأهيله وتدريبه تأتي من اولويات التطوير الإداري المعاصر.
- إن الإدارة التربوية نظام فرع من الإدارة العامة للدولة والمجتمع.

علاقة الدولة بالتربية والتعليم في الأقطار العربية تسيطر الدولة العربية على جميع مقومات العملية التعليمية التربوية سيطرة مباشرة عن طريق التمويل والتعيين والبناء والأعداد وسيطرة غير مباشرة عن طريق الأشراف المباشر على المؤسسات التربوية والتعليمية رغم وجود فوارق بسيطة بين مجتمع عربي وآخر لكن هذه الفوارق ليست ذات شأن كبير, وحتى التعليم الخاص يقع تحت إشراف الدولة وبما أن جميع النظم التربوية في بلادنا العربية هي نظم حكومية مركزية فأن جميع الإدارات التربوية التعليمية لدينا تخضع للنظام المركزي وبالتالي الإدارة فيها إدارة مركزية رغم أن هناك بعض الإدارات التربوية في بعض المؤسسات العربية لها إدارة مستقلة (التعليم الخاص) وخاصة في مجال التعليم العالي.

وتقسم الإدارة التربوية في جميع بلدان العالم إلى :

- الإدارة التربوية المركزية.
- الإدارة التربوية اللامركزية.
- الإدارة التربوية المركزية واللامركزية جوانب الضعف في الإدارة التربوية العربية. - عدم استجابة الإدارات التربوية لحاجات التطور التربوي السريع :
- تقصير الإدارات التربوية العربية عن إحداث التغيرات الجذرية الجوهرية التي يستلزمها الربط بين التربية والتنمية.

- تقصير الإدارات التربوية العربية عن مواجهة حاجات المستقبل التربوي ومستلزمات التوسع المتوقع في شتى مراحل التعليم وانواعه.
- تقصير الإدارات التربوية في الاعتماد على التقانات الادارية التربوية الحديثة. - اغفال كثيرمن الدول العربية التكامل بين تطوير الجوانب المختلفة للإدارة التربوية.
- ضعف الافراد والقيادات الادارية.
- ضعف الاسس لاتخاذ القرارات : لان اتخاذ القرارات عملية في صميم الوظائف الرئيسية للإدارة الحديثة وللإدارة التربوية.
- ضعف البحث التربوي في الإدارة التربوية العربية وعدم استفادة القرار التربوي من البحوث التربوية ان ووجدت.

تطوير الإدارة التربوية العربية

- اتخاذ القرار المناسب على اعلى المستويات السياسية لتطوير الإدارة التربوية وتحديثها.
- اعادة النظر في التشريعات والنظم والقوانين المعمول بها لتساير الاتجاه الجديد في تطوير الإدارة التربوية.
- اجراء الدراسات والبحوث العلمية التي تتطلبها عملية تحديث وتطوير الإدارة التربوية.
- احداث قسم الإدارة التربوية في كليات التربية لتخريج كوادر متخصصة - عدم تكليف أي مدير واداري في الدوائر الفرعية الا المؤهل تربويا واداريا لاسيما خريجي المعهد الوطني
- للإدارة العامة الذين اتبعوا دورات وهم الان في زوايا ميتة.

- تعزيز الاتجاه نحو اللامركزية تحقيقا للديموقراطية تأصيلا لمبدأ المشاركة .
- اعتماد التكنولوجيا الحديثة في تحديث الإدارة التربوية وعملياتها.
- اعداد القادة التربويين في الإدارة من خلال الممارسة والتفاعل بين الدراسات الاكاديمية و الممارسة الميدانية في الإدارة التربوية.
- ديموقراطية المؤسسات التربوية.
- اعتماد التدريب المستمر للقيادات التربوية لتطوير الكفايات القيادية والاطلاع على التطورات في النظم التربوية العالمية.
- اعتماد مبدا المحاسبة عند التقصير ووضع معايير اداء تربوية تميز بين المجد والمجتهد والكسول اللامبالي وعدم ترفيع جميع العاملين 9 %.

الإدارة التربوية مفتاح لنجاح المدرسة

الإدارة فن وعلم، استراتيجية وعقلنة، ثم قدرة ومهارة، وعندما نكون بصدد الإدارة التربوية تحديدا فإنها ملزمة بحكم طبيعتها بأن تستدمج إلى جانب هذه الحدود قيما أخرى تم التعاقد عليها منذ ظهور ما يعرف بعشرية الإصلاح، وهي قيم التواصل والانفتاح والتفاعل والتعاقد..كقيم تعطي بالملموس الدليل على أن رهان إصلاح المدرسة العمومية ليس فقط شأنا يهم الإطار التربوي، سواء كان إداريا أو مدرسا، بل هو أساسا رهان الأسرة والأحزاب، المجتمع المدني والدولة، وعلى ضوء كل هذا، نتبين لماذا علينا أن نعيد النظر في الترسانة القانونية التي تحكم إسناد مهام الإدارة التربوية، ونقصد بذلك القرار الوزاري رقم 70.583 الصادر في 9 محرم 8241، (92 يناير 7002)، القاضي بتحديد كيفيات وضع لوائح الأهلية لشغل مهام الإدارة التربوية بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، ثم القرار الوزاري رقم 50.1849 الصادر في 8 غشت 5002، القاضي بتحديد شروط وكيفيات تنظيم التكوين الخاص لفائدة الأطر المكلفة بمهام الإدارة التربوية.

أن نكون إزاء مدرسة هي قاطرة قيم الإنسان في مجتمع غارق في قيم الابتذال، وقاطرة قيم الإبداع في مجتمع يجتر قيم الاتباع، فإنه يفترض أن تتحول الإدارة التربوية إلى تخصص قائم الذات، إما في التعليم العالي، كما هو عليه الحال في دول كثيرة، منها دول عربية كالإمارات والسعودية والبحرين، أحدثت وحدات تكوين جامعية هي «ماستر في الإدارة التربوية»، أو على الأقل في مدرسة تكوينية للإدارة التربوية لها كيانها التنظيمي والبيداغوجي المستقل، على غرار مراكز ومدارس تكوين المدرسين بمختلف المستويات، ومراكز تكوين المفتشين، بمختلف التخصصات، يلج إليها متبارون ذوو استعداد نفسي ومعرفي متعاقد عليه علميا، ويتخرج منها باحثون تربويون شباب ذوو عدة منهجية وكفائية ومعرفية تمكنهم من فهم روح المدرسة المغربية الحديثة المنسجمة وسياسة اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين، وهذا لا تحققه التكوينات الطارئة والبحوث الهزيلة التي يجريها من بلغ من الكبر

عتيا.. فأن تسير مدارسنا بإدارة تربوية تعمل على تحسين جودة التدبير الإداري، البيداغوجي واللوجستيكي للمؤسسات التعليمية، وملاءمة هذا التدبير مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وترشد النفقات عبر الحكامة والشفافية والمحاسبة والديمقراطية، وغيرها من القيم الإدارية الحديثة، لا يتأتى بالأقدمية مهما طال زمنها، بل بالدراسة والدراسة والدراسة، فالممارسة التربوية الفصلية تخصص يُنمى ويُتعلم، والأمر نفسه، فالإدارة تتعلم وتنمى.. فما لا يمكن فهمه على ضوء ممارسات واقعية، هو تحول الأقدمية إلى امتياز في إسناد مهام الإدارة التربوية، ومن ثمة تحول الإدارة في ظل هذه الوضعية غير الطبيعية إلى امتياز إداري واجتماعي، خصوصا وأن هناك نسبة مهمة جدا من المديرين أو الحراس العامين أو النظار، اختاروا الإدارة التربوية كمرحلة للإعداد النفسي للتقاعد، وآخرون اختاروها لأنهم فقدوا القدرة على مسايرة الإيقاعات الجديدة والمتجددة للممارسة الفصلية خاصة وللحياة المدرسية عامة، ممنين النفس بتبرير يطغى عليه الوهم، هو انحدار مستوى التلاميذ، و«ما بقى ما يدار في القسم»، وفئة أخرى تحسب الأمر من الناحية المادية البحتة، فأن يحصل المرء على سكن وظيفي خصوصا في مدن كبرى أو سياحية معروفة بأزمة السكن، فهذا بالنسبة إليهم أهم من الإدارة التربوية في ذاتها.. والنتيجة هي تحول بعض إداراتنا التربوية إلى مقاطعات إدارية تسير بذهنية القائد أو الباشا، أو «فيلات» تدار بذهنية الأبوة، أو إلى مزرعات تسير بعقلية الإقطاع وشجرة النسب و«ولد بلادي»..، وما يصدر عن هذه الذهنيات من ممارسات لا علاقة لها حتى بالحد الأدنى من الطبيعة التربوية للمدرسة، ناهيك عن طبيعتها التشاركية والتفاعلية، فنجد مديرين لا يرون في محيط المؤسسة إلا عميد الأمن أو القائد أو الباشا، والذين يتم استدعاؤهم لحل مشكلات هي بالأساس تواصلية أولا وأخيرا، كأن يستدعي مدير رجال الأمن لحل سوء تفاهم مع مدرس، لمجرد اشتكاء هذا الأخير من تساهل الإدارة مع مشكلة غياب التلاميذ أو من مشكلة هدر الزمن المدرسي، والذي تتحمل فيه الإدارة الوزر الأكبر، أو لحل مشكلات تربوية كأن يسلم مدير تلميذا قاصرا لرجال الأمن «لإعادة تربيته»، إقرارا منه على أن المربي غير قادر على ذلك، لمجرد أنه احتج على تعرضه للضرب من طرف حارس عام أو من المدير نفسه.

دور القيادة التربوية ....في ضوء علم النفس

القادة التربويين في فترات الترشيد مشكلة كيفية المحافظة على تعاون وأداء مجموعة المعلمين المحبطين.

ويعني التربويين من نقص في الأجهزة والأدوات المساعدة لمعالجة تلك المشكلة الخطيرة فهل يستطيع جراح أن يعالج مريضاً دون أجهزة وأدوات معينة؟ وإذا لم يتوفر لديه ذلك، فإنه يقوم بإعطاء علاج لا يساعد على شفاء المريض. وعلى الرغم من أن رواتب المعلمين تعد معقولة في الوقت الحاضر مقارنة باقرانهم الجامعيين الملتحقين بمهن أخرى، إلا أن الروح المعنوية للمعلمين متدنية مما جعل الكثير منهم يملون التدريس ويحاولون بشتّى الطرق التهرب منه لوظائف أخرى في المجال التربوي، وغيره ونلحظ أن هناك كثيراً من التذمر والشكوى بسبب الظروف المحيطة بالعمل في بعض المدارس وفي أوقات الرخاء يكون من الميسور عادة اللجوء للمكافآت الملموسة المتصلة بالرواتب والمنافع الأخرى والكتب والإمدادات المادية والرحلات، أما في أوقات التقشف فإن القادة يجدون أنفسهم مضطرين لخفض المكافآت النقدية الملموسة، ويجتهدون لتركيز انتباه معلميهم على غير الملموسات كالاعتراف كتابة بالجهود التي يبذلونها، ومنحهم الفرص للإنجاز وممارسة المزيد من المسؤولية وإبداء روح الصداقة والاعتبار الشخصي نحوهم، وعلى أية حال، فإن غير الملموسات من هذا النوع يمكنها أن تمثل بدائل مؤقتة للمكافآت والحوافز الملموسة، غير أن الحرمان من المستوى المعيشي اللائق مضافاً إليه بيئة العمل غير المرضية ولفترات قد تطول، لا يؤديان إلا لعدم الرضا المتزايد من جانب المعلمين.
الأساس النفسي للقيادة.

إن دور القيادة التربوية في حقب التقشف في ضوء علم النفس التحفيزي، يستند إلى خمسة افتراضات تتعلق بالمهنيين وكيفية ارتباطهم بالعمل، وهي:

أولاً: الناس جميعاً يريدون الحصول على أشياء معينة من واقع حياتهم العملية ومن بين هـذه الأشياء:

- الإحساس بالرضا النفسي.
- العيش الخالي من الهم الاقتصادي.
- العيش والعمل في بيئة خالية من الأخطار الخاصة بالصحة البدنية والذهنية.
- حرية الإبداع.

ثانياً: معظم ما يرغبه الناس في الحياة يتحقق مـن خـلال العمـل، إمـا مبـاشرة أو بطريـق غـير مباشر، والناس العاملون يقضون حوالي الثلث من كل يوم، ابتداءً من السـبت وحتـى يـوم الأربعـاء، في أماكن العمل كما أن ما لا يتيسر إنجازه من أعـمال في سـاعات العمـل يُحمـل غالبـاً إلى المنـازل لينجـز هناك. أي أن العمل يمثل الجزء الأكبر من حياة معظم الناس.

ثالثاً: أن مدى الحرية التي يعمل بها الشخص لإنجاز مهام عمله ومـدى تحقيـق الغايـات مـن ذلك العمل، يعتمد في جانب منه على إحساسه بأهمية تلك المهام. فإذا كان إحساس الأشخاص بالمهـام التي يؤدونها والغايات التي يرمون إليها إيجابياً، فإنهم سوف يعملون بجدية لإنجاز هذه المهام إنجـازاً حسناً. أما إذا كان هذا الإحساس سلبياً فإنهم ينكفئون للوراء ويميلون لإنجاز الحـد الأدنى المقبـول مـن العمل.

رابعاً: المهام العملية لابد من ارتباطها بأهـداف معينـة، ومتـى كانـت هـذه هـي الحـال فـإن العاملين يصبح لديهم إحساس طيب تجاه أعمالهم ويدركون أنها ذات معنى وغاية.

خامساً: إنجاز الأعمال يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحاجات الشخصية للعـاملين، فالـذين ينتجون أكثر من مستواهم يستحقون نصيباً أكبر من المكافأة عن الذين هم أقـل إنتاجـاً، ذلـك أن توزيـع مكافـآت العمــل بالتســاوي بـين أنـاس ينتجـون بمسـتويات مختلفـة

لا يؤدي لتشجيع العاملين ذوي الإنتاج كما أنه لا يشجع ذوي الإنتاج المتدني على الاجتهاد لرفع مستوى إنتاجهم المتوقع.

مبادئ القيادة

من الافتراضات سالفة الذكر، يمكننا استخلاص مبادئ قيادية محددة من شأنها المحافظة على مستوى أداء العاملين أو زيادته في أوقات التقشف وبالتحديد فإن هذه المبادئ هي:

- أن نجعل العائد الشخصي غير الملموس بالنسبة للعمل أكثر وضوحاً ورؤية من ذي قبل.
- أن نجعل مهام العمل وبيئته أكثر جاذبية.
- أن نجعل من أهداف العمل وتحقيقها شيئاً ذا جاذبية أكبر.
- أن نربط بين مهام العمل وإنجاز الأهداف المحددة لها .
- أن نربط تحقيق أهداف العمل بالعائد الشخصي .

العلاقات بين هذه المبادئ الخمسة كما هي مبينة في (الشكل أدناه) توضح لنا أن العائد الشخصي هو النتيجة النهائية المرجوة من النشاط العلمي. فإذا توقع الناس العائد المناسب وتسلموه بالفعل نظير ما قدموا من جهد وما أنجزوا من أهداف، فإنهم سوف يقدمون بذلك مقادير عالية من الطاقة (المجهود) في إنجاز مهامهم. ومتى انهارت أي من هذه المبادئ يصبح هبوط مستوى الأداء أمراً متوقعاً.

ونأتي بعد ذلك إلى بعض المقترحات الخاصة باستخدام هذه المبادئ وقبل الكلام عن هذا الجانب، يمكن القول بأن القادة المبدعين من ذوي البذل يتسمون بالقدرة على النظر بعناية في الظروف والأحوال المحيطة بعملهم، وإدخال وتطوير الاستراتيجيات المناسبة لتلك الظروف والأحوال.. والمقترحات هي:

المبدأ الأول: أن نجعل العائد الشخصي غير الملموس من العمل أكثر وضوحاً ورؤية:

من السمات المستديمة للإنسان الرغبة في استبدال المكافآت والحوافز غير الملموسة بالمكافآت المادية من النوع الاجتماعي. فعلى القائد التربوي المسؤول إذاً أن يستثمر هذه السمة بالتركيز على مكافآت اجتماعية من النوع الذي يبعث الرضا في نفس المعلم، كالمشاركة في فعالية اجتماعية هامة وما يتاح من حرية لتحقيق المصالح الشخصية وممارسة المنافع والهوايات خلال العطلات والإحساس الطيب للإبداع والإنجاز، وكذلك فرص العمل مع الآخرين ممن يحملون القيم والفضائل نفسها. وهذه الحوافز يمكن جعلها أكثر وضوحاً ورؤية بعمل احتفالات مشتركة للمعلمين والطلاب والترويج لدى المجتمع للنشاطات المستمرة الخاصة بالمعلمين والطلاب.

المبدأ الثاني :أن نجعل مهام العمل وبيئته أكثر جاذبية:

إن مهام التدريس يمكن تقسيمها إلى مهام تعليمية ومهام مرافقة للمهام التعليمية. فالمهام التعليمية هي (تلك المهام التي يؤديها المعلم لتحقيق أهداف تربوية)، والمهام المرافقة للتعليم هي (تلك الواجبات والمسؤوليات اللازمة للتشغيل السليم للمدرسة)، وهي الخاصة بأشياء مثل (المهارات الطلابية، الحضور والغياب، المتابعة، اجتماعات الآباء والمعلمين) وكذلك الاجتماعات الفردية مع الآباء وبعض الواجبات مثل حالة القاعات والصف المدرسي.. إلخ. هذا بجانب نشاطات اللجان من مختلف الأنواع. وهذه المهام، التعليمية منها والمرافقة تؤدي جميعها دورها في البيئة التي يشترك في إعدادها وتهيئتها القائد التربوي والمؤسسة التعليمية نفسها واللوائح والتنظيمات ومطالبات وتوقعات المجتمع، وأهم عامل في هذه البيئة هو القائد التربوي. فهذا القائد التربوي أو التعليمي يمكنه أن يجعل من المدرسة إمّا مكاناً جذاباً يصلح وإمّا مكاناً يتم فيه تبادل الوقت بالأجر لا غير. وفي أزمنة «التقشف» يجب على القائد التربوي أن يعمل على زيادة الدافع الذاتي لدى المعلمين وضمان رضاهم.

ومما يجدر بالقائد التربوي فعله في هذا المضمار:

- -معاملة المعلمين كمهنيين باحترام كفاءتهم في تخطيط وتنفيذ الاستراتيجيات التعليمية الصحيحة، مع تجنب ملاحظات الفصول الدراسية التي ربما لا تخدم غرضاً سوى خلق الإحساس بوجوده لا غير.
- أن يراجع ويعيد تنظيم الفصول الدراسية للحد الممكن، وأن يسمح للمعلمين بتدريس العلوم التي يفضلونها.
- أن يوفر أوجه العون والمساعدة الفنية للبرامج الاختيارية.
- أن يقلل من المعوقات الطلابية للعمل بالتعامل بفاعلية أكثر مع التلاميذ المشاغبين ومراعاة الاحتفاظ بعلاقة منتظمة.
- أن يقوم بتوفير مكان جذّاب ومريح للاستراحات بين الدروس.
- أن يكافىء المعلمين على الأعمال الإضافية التي عادة ما تكون غير محببة إليهم.
- أن يعمل على زيادة انتماء المعلمين النفسي للمدرسة بطلب آرائهم ونصحهم ومشورتهم فيما يخص سير المدرسة.

المبدأ الثالث: وضع أهداف أكثر جاذبية للعمل:

الأهداف التربوية إلى حد كبير يتم تحديدها «سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة» بالاختبارات ذات المعايير الثابتة والكتب المقررة والقواعد التي تسنها الأجهزة ذات العلاقة، ومستقبلاً مجالس التعليم في المناطق وحيث إن المعلمين والإداريين لا يسهمون إلاّ بالقليل في تحديد هذه الأهداف التي يسعون لتحقيقها، فإنهم نتيجة لذلك يجدون صعوبة في الانتماء النفسي لكثير من هذه الأهداف وإلزام أنفسهم تلقائياً بإنجازها، وقادة التعليم بدورهم يمكنهم أن يفعلوا الكثير في سبيل مساعدة المعلمين على فهم الأهداف التربوية عن طريق إدارات التعليم في المناطق التعليمية.

وعلى القائد التربوي أن يضع الأهداف التربوية بوضوح أمام المعلمين، وأن يعينهم على ابتداع الوسائل الكفيلة بجعلهم يتبينون ويتأكدون بأنهم يقومون بالفعل بإنجاز هذه الأهداف كما هي. وعلى القائد التربوي كذلك أن يعمل مع المعلمين على استخدام الوقت الدراسي المحدد المخول لهم لتحقيق تلك الأهداف التي يعتقد المعلمون من جانبهم أنها مهمة في تعليم التلاميذ.

المبدأ الرابع: الربط بين مهام العمل وإنجاز الأهداف:

إن وعي التربويين بالمهام المحددة أمر يعد ذا أهمية بالنسبة لخلق الدافع للعمل لديهم. فالمهام المطلوبة داخل أي عمل من الأعمال إذا لم تكن لها علاقة واضحة ولصيقة بإنجاز أهداف معينة معلومة لدى العاملين فسوف يتم أداؤها بشكل غير متقن ومنفر. ولذا فإنه لخلق الدافع للعمل لدى المعلمين لابد من جعلهم يتبينون وجود علاقة لصيقة بين مهامهم التعليمية وسواها من جانب والأهداف المرجح إنجازها من الجانب الآخر.

وهناك عدد من المفاهيم المأخوذة من واقع البحث والتطبيق في مجال إدارة الأعمال خلال الربع الأول من هذا القرن، ويمكن أن تمد القائد التربوي بالإرشاد اللازم لتجلية واستظهار العلاقات المهمة بالهدف.

فلجان إثراء العمل والإدارة الجماعية ورقابة النوع كلها تختص بإشراك المعنيين من العاملين التابعين لمجالاتها في تحديد ما يجب إنجازه وكيفية إنجازه وما إذا كان المقصود تحقيقه قد تحقق بالفعل. وهذا النوع من المشاركة كفيل بإلزام المشاركين بالأهداف المحددة، والمهام المتعلقة بالعمل المقصود إنجازه، وهي بهذا تؤكد أن المشاركين على علم بالنتائج المرجوة والمعوقات والقيود التي قد تفتقر إلى الإنجاز في بعض جوانبه، وهي بالتالي تمد هؤلاء المشاركين بالحافز والدافع إلى البحث عن الوسائل الأكثر فاعلية في تحقيق الأهداف.

والقادة في مجال التعليم يمكنهم زيادة إسهام المعلم بإنشاء لجان مراقبة النشاطات المدرسية المختارة والمنوط بها مسؤولية تطوير ومراجعة أهداف المدرسة، وتقويم المواد والإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف المرسومة وتقصي مدى إنجازها ودراسة وسائل الحد من المشكلات الطلابية والروادع الأخرى المؤثرة إيجابياً على فاعلية التدريس والاطلاع.

هذا مع إعداد التوصيات اللازمة من أجل قيام المعلمين بإجراء التحسين والإصلاح في مجالات النقص. ومن ثم فإنه على القائد التربوي أن يقوم بما يلزم من إجراءات تنظيمية تمكن اللجنة من تنفيذ التوصيات وشحذ الموارد ومتابعة التنفيذ متعاوناً معهم لتقويم النتائج.

المبدأ الخامس: ربط إنجاز الأهداف بالعائد الشخصي:

إن تحفيز السلوك يتم في الغالب تجاهله أو مكافأته بمقدار غير كاف، فإذا أردنا حقاً استمرار السلوك العلمي المحكوم بأهداف العمل علينا تقديم المكافآت المناسبة. والتربويون سواء المعلمون منهم أو الإداريون ظلوا لفترة طويلة يتجاهلون نظم المكافآت التفضيلية، فقد كان لمبدأ المعاملة المتساوية للإنجازات غير المتساوية أثره في عدم تشجيع النبوغ، ومكافأة الجميع مما يعد من العوامل الرئيسة المسببة لتدني وضع التعليم والمعلم في مجتمعنا.

وبما أن نظم الرواتب المبنية على الميزة تبدو غير واقعية في المناخ الاجتماعي السائد الآن، فإنه لا بد من اللجوء إلى استخدام وسائل أخرى، ومن بين هذه الوسائل ما يأتي:

1) إصلاح نظام التقويم بحيث يمكن أن ينال المعلمون المتميزون بتحقيق نتائج إيجابية مردوداً دائماً لهم في حياتهم مع التخلص من الفاشلين المقصرين بعد بذل الجهد لإصلاحهم.

2) الإشادة بجهود المعلمين الذين وفقوا في تحقيق نتائج إيجابية في عملهم.

3) إتاحة الفرص للمعلمين المتفوقين ذوي النتائج الإيجابية في عملهم لتنمية مهاراتهم المهنية.

4) العمل على إيجاد نظام للترقي في السلم الوظيفي مبني على تحقيق النتائج الإيجابية.

وحتى يأتي الوقت الذي نتوقف فيه عن مكافآت المعلمين بصورة روتينية، وذلك بالحصول على درجة علمية إضافية أو إضافة عام جديد من سنوات الخدمة، ونتجه بدلاً من ذلك للمكافآت المبنية على تحقيق النتائج الإيجابية في العمل وإن لم يتحقق ذلك فإن بعض المعلمين لن يجدوا ما يدعو لزيادة فعاليتهم في العمل. فالقادة التربويون يجب أن يكونوا على استعداد لمكافأة المعلمين على أساس من النتائج المحققة.

إن التربويين سيظلون يعيشون في زمن يسوده التقشف خلال المستقبل المرئي. وبالتالي فإنه لن يكون ثمة ضرر من أن يقوم قادة التعليم بتكييف وتطويع وسائل تحفيزهم للمعلمين وفقاً لذلك. ولأن المكافآت الملموسة لم تعد متاحة بالقدر الذي كانت عليه سابقاً، لهذا يصبح لزاماً على قادة التعليم التركيز على المكافآت غير الملموسة.

علم النفس وفعاليته للمعلم والمتعلم

يقدم علم النفس التربوي المساعدة الضرورية لحل المشكلات التربوية بصفة عامة ومشكلات التعليم بصفة خاصة ، مثل هذه المشكلات تظهر من خلال ممارسات المعلمين في المدارس ، و استخدامات علم النفس التربوي تقع في خمس مجلات هي :

1) الأهداف التعليمية : يقصد بالأهداف التعليمية أنها أهداف المدرسة بصفة عامة والتعليم بصفة خاصة.

2) خصائص نمو التلاميذ: يتعامل علم النفس التربوي مع طرق صياغة الأهداف وتصنيفها و استخدامها في التعليم فعند صياغة الأهداف ينبغي مراعاة خصائص التلميذ حتى يمكن معرفة كيفية حدوث التعلم الجيد عند هذا التلميذ .

3) طرق التدريس : ينبغي معرفة الطرق التي يمكن بها تنمية القدرات المعرفية للتلاميذ و كذلك طرق تنميتهم في الجوانب الجسمية و الاجتماعية و الانفعالية في مراحل النمو المختلفة من الطفولة إلى الرشد ، بالإضافة إلى معرفة أساليب تعليم التلاميذ

4) طبيعة عملية التعلم : تتعامل عملية التعلم مع الطرق التي بها نكتسب الأساليب الجديدة في السلوك و هذه الطرق تهم المعلمين حيث تساعدهم على اختيار طرق التدريس. والطرق التي يختارها المعلمين من أجل تحقيق الأهداف وتحقيق أفضل نتائج.

5) تقويم التعلم : يتم تقويم التعلم بواسطة الاختبارات بأنواعها المختلفة ... كل ذلك يبين أهمية علم النفس التربوي واستخداماته في المدرسة . (منسي ، 1990 (

وتركز البحوث في علم النفس التربوي في ثلاثة مجالات رئيسية أو ثلاثة متغيرات هامة هي الأهداف التعليمية ، خصائص التلميذ ، وطرق التدريس .

فاختيار طرق التدريس ينبغي أن يكون مبنيا على طبيعة هذه الأهداف (معرفية – وجدانية – نفس حركية) و على طبيعة التلاميذ الذين يقوم المدرس بتعليمهم ، فعلم النفس التربوي يعمل على توفير المعلومات التي على أساسها يتم اختيار طرق التدريس .

إن مهمة عالم النفس التربوي وهو يتعامل مع العملية التعليمية ، إنما هي وظيفة و مهمة الخبير الذي يقرر الوسائل التي يجب إتباعها للحصول على النتيجة المرغوب

فيها ، بأكبر درجة من الكفاية ، ومن هنا كانت أهمية دراسة علم النفس بالنسبة للمعلم.

أهمية و فوائد علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم.

إذا كانت الطرق التي يلجأ إليها المعلم غير المعد إعدادا نفسيا و تربويا للمهنة لا تصلح في معظمها للوصول إلى أفضل طرق التعلم المدرسي ، فما الذي يقدمه علم النفس التربوي للمعلم الذي يتلقى هذا النوع من الإعداد ؟

يدرك المعلمون من تجاربهم و خبراتهم في الميدان التربوي أن عملية التعليم والتعلم معقدة ويشعرون بالحاجة إلى اكتساب المهارات التي تمكنهم من تحقيق الأهداف المعقودة على التعليم بكفاية و فعالية ، ويسعى علم النفس التربوي بما لديه من نظريات في التعلم و اختبارات في القياس النفسي إلى تحقيق ذلك مراعيا الفروق الفردية بين التلاميذ ، مقدما الأساس العلمي لهذه النظريات والمبادئ في صورة تجارب أجراها علماء النفس في هذا الميدان .

ويمكن أن نلخص أهمية و فوائد علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم فيما يلي:

1) استبعاد ما ليس صحيحا حول العملية التربوية :

من المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي أن يساعد المعلم على استبعاد الآراء التربوية التي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة ، وخاصة تلك التي تعتمد على الخبرات الشخصية والأحكام الذاتية و الفهم العام ، التي لا يتفق دائما مع الحقائق العلمية ، وتقبل هذه الآراء العامة ، والفهم العام لا يحسمها إلا البحث العلمي المنظم وهذه إحدى المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي.

2) تزويد المعلم بحصيلة من القواعد والمبادئ الصحيحة التي تفسر التعلم المدرسي:

المهمة الثانية لعلم النفس التربوي هي تزويد المعلم بحصيلة من القواعد والمبادئ الصحيحة التي تمثل نظرية في التعلم المدرسي.

والقواعد و المبادئ التي يوفرها هذا العلم هي (نتائج) البحث العلمي المنظم التي يمكن تطبيقها في معظم المواقف التربوية و ليس في كلها . و بصفة عامة فقد نجد أن أحد المبادئ السيكولوجية قد يصلح لبعض الممارسات التربوية أو بعض طرق التدريس و لا يصلح للبعض الآخر ، بل أن بعض هذه المبادئ قد يكون أكثر ملاءمة إذا توفرت مجموعة من الشروط المدرسية و الخصائص النفسية للتلاميذ والمعلم ، بينما قد يصلح بعضها الآخر في ظروف تعليمية مختلفة أو مع تلاميذ ومعلمين ومع ذلك فإن معظم مبادئ التعلم المدرسي التي يتزود بها المعلم من علم النفس التربوي تصلح لمعظم الممارسات و المواقف التربوية ، و من هذه المبادئ ما يتصل مثلا بتجميع التلاميذ وتصنيفهم وتدريسهم واستخدام المسائل التعليمية و طرق التدريس وطرق التقويم وغير ذلك.

3) إكساب المعلم مهارات الوصف العلمي و الفهم النظري والوظيفي للعملية التربوية :

من المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي أيضا إكساب المعلم مهارات الفهم النظري و الوظيفي للعملية التربوية بحيث يصبح هذا الفهم أوسع نطاقا و أعمق مدى وأكثر فاعلية ، معتمدا على الملاحظة العلمية المنظمة و طرق البحث القائمة عليها.

ولا يتحقق هذا الفهم العلمي و مهارته في المعلم إلا من خلال تحقيق أهداف علم النفس التربوي و التي لا تختلف في جوهرها عن أهداف العلم بصفة عامة و هي:الوصف و التفسير والتنبؤ الضبط .

4) تدريب المعلم على التفسير العلمي للعملية التربوية

أشرنا إلى أن التفسير من مكونات الفهم العلمي ومن أهم إسهامات علم النفس التربوي أنه يدرب المعلم على هذا النوع من التفكير بحيث يصبح قادرا على تفسير مختلف أنماط السلوك التي تصدر عن التلميذ وخاصة إذا استمرت لفترة من الزمن ، وبهذا يستطيع المعلم أن يميز بين أنماط السلوك التي تثير الاهتمام والتي لا

تثيره ، فمثلا قد يوجد في قسمه تلميذ بطئ في استجابته للتعليمات أو الأسئلة ، ومع ذلك لا يتعجل في الحكم عليه بالتخلف الدراسي أو بطئ التعلم ، وإنما يبدأ ملاحظته بطريقة علمية منظمة ، وقد يتوصل من ذلك إلى أن بطئ التلميذ في الاستجابة إنما يرجع إلى ضعف سمعه .

وهكذا يوصف هذا المعلم بأنه تدرب على نوع أخر من الفهم العلمي هو التفسير أو التفكير السببي . والمعلم المدرب على هذا النوع من التفكير ، من خلال دراسته لعلم النفس التربوي يحاول الإجابة على السؤال التالي : ما الذي يسبب سلوك التلاميذ ؟ أو ما العوامل المسئولة عن إحداث هذا السلوك ؟ وبهذا يتقدم المعلم بخطوات واسعة نحو الفهم الأفضل للعملية التربوية ، ولا تكون استجابته لسلوك تلاميذه انفعالية أو دفاعية ، وخاصة في المواقف التربوية المشكلة مثل اضطراب النظام داخل القسم

5) مساعدة المعلم على التنبؤ العلمي بسلوك التلاميذ وضبطه :

من مهام علم النفس التربوي الرئيسية دراسة العوامل المرتبطة بالنجاح والفشل في التعلم المدرسي ، ومن هذه العوامل: طرق التعلم و وسائله ، وشخصية المتعلم ومستوى نضجه ، والعوامل الوراثية والظروف الاجتماعية المحيطة ، والدافعية ، والجو الانفعالي المصاحب للتعلم ، وبالطبع لا يزال أمام علم النفس التربوي شوط بعيد لاكتشاف الكثير من خصائص التعلم والشروط التي يتم فيها.

إرشادات للمعلم الناجح

إرشادات للمعلم الناجح

يجب أن أشير إلى أهمية أن يقوم المعلم بغرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفوس الطلبة وإشعارهم بأهمية العلم وقيمة المعلم باعتباره من ورثة الأنبياء، وتعريفهم بثواب طالب العلم واحترام الملائكة له وفرشها أجنحتها له رضاً بما يطلب .. إن قيام المعلم بعمله بإخلاص وتفانيه في أدائه وشعور الطلبة بذلك يعد من أهم

الأسباب وأفضل الشروط للانضباط الذاتي .. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ليس هناك قاعدة ذهبية لحفظ النظام ، لأن ما ينفع في حالة قد يضر في حالة أخرى ، حيث أن القدرة على ضبط النظام والهيمنة على التلاميذ وتوجيه دفة الدرس كما يريد المعلم شيء موهوب ، ولكن مع ذلك يمكن أن نصل إليه بالتدريب في مواقف تعليمية مختلفة . وفيما يلي بعض الإرشادات الهامة والنصائح على ضبط الصف وسيادة النظام :

- لا تبدأ عملاً قبل أن يسود النظام تماماً في صفك ، أي لا تبدأ في التدريس قبل أن يهدأ الجميع ، وينتبه إليك كافة الطلبة .
- إذا دخلت الصف والفوضى سائدة ، فلا تثر ولا تغضب ، وإنما اتخذ مكاناً مناسباً بحيث ترى ويراك جميع الطلبة ثم تجول بنظرك بين جميع الطلبة وتفرس في وجوه من أثار الفوضى ، ونادي أحدهم حتى تضمن أنهم قد أحسوا بدخولك ووجودك بينهم .
- حاول قدر الإمكان عدم الجلوس ؛ حتى لا تحدث الفوضى في الصف .
- حاول إيقاف الطلبة المشاغبين عند حدهم حتى لا يفسدوا عليك الجو الدراسي، وذلك باستعمال الأسلوب المناسب حسب ما تقتضيه الظروف ، فلكل حالة أسلوبها الخاص وطريقتها المناسبة ، مثل:

1) بعض الطلبة قد يرتدع بمجرد النظر إليه.
2) ومن الطلبة من يحتاج إلى النظرة القاسية.
3) ومن الطلبة من يتّعظ بالعتاب .
4) ومن الطلبة من لا يرتدع إلا بالعقاب : بدءاً من التوقيف في مكانه في الصف، أو التوقيف أمام زملائه ووجه للحائط مروراً بطرده وحرمانه من الحصة وإرساله للمشرف الاجتماعي أو مدير المدرسة – وهذه الخطوة لا تقدم عليها

إلا إذا ضاقت عليك السبل ، ولا تكتفي بطرده من الفصل فقط ، بـل لابـد أن ترسـله إلى المشرف ، لأنه إن خرج من الفصل أخذ بالتجوال بين الفصول وربمـا قـام بالتشـويش عـلى بـاقي المدرسـين في الفصول الأخرى .. وبهذا تكون قد أفسدت على غيرك دون قصد - ، حتى يـتم الاتصـال بـولي أمـره لتوقيفه عند حده ، وانتهاء بالعقاب البدني التي قد توقعه إدارة المدرسـة ، أو طـرده مـن المدرسـة جزئياً لبعض الوقت أو طرده نهائياً حتى لا يفسد غيره من الطلبة .

- حاول أن يظهر على تعابير وجهك ونبرات صوتك ، تأثرك وغضبك لما حدث من فوضى واضطراب.
- يجب أن يفرق المعلم بين عدم استطاعة التلميذ القيام بعمل مـا ، وبـين عـدم رغبتـه في أدائـه ، فالنوع الأول من الطلبة يحتاج إلى التوجيه والإرشاد والشرح والتوضـيح ، أمـا النـوع الثـاني فهـو النوع المتمرد الذي يحتاج المعلم إلى تقديم النصح له وقد يحتاج معه إلى الترغيب والترهيـب أو الحزم أو العقاب إن لزم الأمر.
- احرص على الحصول على قائمة بأسماء الطلبة قبل دخولك للصف ؛ حتـى لا تضـطر إلى الحصـول عليها من الطبلة أنفسهم ، وخصوصاً في الصف الكبير ؛ لأن ذلـك سـيؤدي بـالضرورة إلى الفـوضى والاضطراب داخل الصف.
- في أول لقاء مع الطلبة عرفهم على نفسك بإيجاز وأخبرهم باختصار شيئاً عن نفسك دون مغـالاة أو مبالغة أو تعال عليهم ، واكتب اسمك على السبورة بوضوح وعرفهم كيف ينادون اسمك .
- احفظ أسماء الطلبة بأسرع ما يمكن ؛ لأن ذلك أمر حيوي وضروري حتى لا تضطر إلى الإشارة إلى المكان الذي يجلس فيه الطالب ، وكل واحد يقول أنا ، أنا، أنا حتـى ولـو كانـت الإشـارة واضـحة فهذه فرصة ذهبية للمشاغبة وإثارة الفوضى .

- قم بإعداد درسك إعداداً جيداً ، فالمعلم المتمكن أقدر على ضبط الصف وشد انتباه الطلبة وإثارة اهتمامهم واستقطاب تفكيرهم ، ولكي تعد درسك جيداً لابد من الإطلاع – بالإضافة إلى الكتاب المقرر – على المراجع الأصلية والتوسع في الموضوع وهضم المادة واختيار الأمثلة والتشبيهات المناسبة ، وكل ما يساهم في ربط المادة بالحياة ، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة التي تضفي على الدرس القوة والحيوية .

- يجب على المعلم التحدث باللغة الفصحة المناسبة لمستوى الطلبة ، وألا يستخدم عبارات أو كلمات فوق مستوى الطلبة أو يستخدم لغة صعبة أو غير ملائمة لقدراتهم العقلية أو مستواهم العلمي

- يجب على المعلم أن يتحقق من أن جميع الطلبة يسمعونه بوضوح ، ويمكن للمعلم أن يتأكد من ذلك بأن يطرح على أحد الطلبة البعيدين سؤالاً يعرف منه أن الجميع يسمعونه

- يجب على المعلم أن يوزع الزمن على أجزاء الدرس المختلفة حتى لا ينتهي الدرس قبل فترة طويلة من نهاية الحصة ؛ فلا يدري ما يقول وما يفعل في الجزء المتبقي من الحصة ، فيرتبك وتكثر أخطاؤه ويبدأ الهرج والمرج والفوضى والاضطراب.

14. عند تحضير الدرس ، حاول أن تخمن المشكلات والصعوبات التي يحتمل أن تواجهها أثناء التدريس ، إن الحدس الجيد هو من السمات التي يجب أن يتحلى بها المعلم القدير .

- لا تنغمس في موضوع الدرس بحيث تنسى أنك تدرس بشراً ، ولذلك فإننا ننصح المعلم بأن يجعل الفواصل المنشطة تتخلل درسه ، لأن العقل المجهد المتعب لا يستطيع التركيز ، مما يعوق الانتباه ويحول دون الفهم ، فلا بد من ترويح القلوب ساعة بعد ساعة ، لأنها إذا كلت عميت ، والمعلم القدير هو الذي

يفسح المجال في خطة الدرس لإشباع نشاط الطلبة في أمر مفيد يستنفذ طاقاتهم الحيوية في أشياء مقبولة سلوكياً ومفيدة للطلبة ؛ فبدلاً من أن يقوم الطلبة بالتنفيث عن أنفسهم بالحركة والكلام والمشاغبة ، وإثارة الفوضى ، فإن المعلم مطالب بان تكون هناك فواصل منشطة ؛ لأن الدرس الذي يسير على وتيرة واحدة درس ثقيل على النفس ، مما يؤثر سلبياً على انتباه الطلبة .

- إذا حصلت الفوضى وأنت في الصف ، فلا تفقد السيطرة على أعصابك والزم الهدوء ؛ لأن السيطرة على النفس والأعصاب وسيلة للسيطرة على الآخرين .
- يجب على المعلم إشاعة روح المحبة والمودة والألفة والوئام بينه وبين الطلبة، وهذا من شأنه إزالة التوتر والخوف العصبي والانقباض العقلي ، ويشيع في الصف الشعور الفياض بالسعادة الغامرة ؛ لأن حب المعلم يستدعي بالضرورة حب المادة التي يعلمها ، والمحبة أساس النجاح والتوفيق في أي عمل .
- حاول ما أمكن توزيع المقاعد لتترك فراغات يمر فيها الطلبة ؛ حتى سهل أمر مرور الطلبة من وإلى السبورة ، أو عند وجود طارئ يتطلب إخلاء السف بأقصى سرعة كظهور ثعبان في الصف أو حدوث التماس في الكهرباء .. وما أشبه ذلك من أمور .
- وزع الطلبة على الصف حسب أطوالهم ، وليكون القصير في الأمام والطويل في الخلف ؛ حتى لا يعيقوا رؤية الآخرين للسبورة وتحصل فوضى أنت في غنى عنها ، أما الطلبة الطوال الذين يشتكون من نقص في السمع أو البصر ، فضعهم في الجوانب في الصفوف الأولى.
- عود الطلبة على عدم تبديل أماكن جلوسهم في الصف إلا بإذن منك ، وأن يكون ذلك لسبب مقبول ومعقول
- قف في الصف في مكان مناسب بحيث يراك جميع الطلبة ، وبحيث تستطيع أن ترى وتسمع كلما يحدث في الصف .

- يجب أن يشعر التلميذ أنه معرض للسؤال في كل لحظة من لحظات الدرس ، وبذلك يركز الطلبة تفكيرهم في الدرس لا في أمور خارجية تستدعيهم الخروج عن فروض الأدب .
- عود الطلبة الاستئذان عند طلب الجواب ، ورفع اليد في هدوء وعدم قول أنا .. أنا .. أنا ، وعدم مقاطعة المعلم قبل أن ينتهي من إلقاء السؤال ؛ لأن الاستئذان أمر ضروري يجب أن يتعوده الطلبة حتى لا تحصل الفوضى ، وهذا أمر ينبغي الصبر عليه وحاربته من قبل المعلم وذلك بأساليب عدة كإظهار الامتعاض والاشمئزاز وعدم الرضا عما حدث ، وكالصمت هنيهة ، وكتحديث النظر والتكشير في وجه المتكلم أو إظهار الامتناع عن سؤال من تكلم بغير إذن أو أثار الشغب أو تأنيب من تحدث بغير إذن أ إبقائه واقفاً لفترة من الوقت .
- عود الطلبة على المحافظة على آداب المجلس والاستئذان عند الرغبة في القيام بأي عمل فردي ، ولا تسمح بالمحادثات الجانبية بين الطلبة ، فإن ذلك مدعاة للفوضى
- اطرح السؤال بأسلوب لا يستدعي أن يقول الطلبة : أنا .. أنا .. أنا ، فلا تقل مثلاً : من يعرف ؟ من يقلي ؟ الشاطر يقول ، أو الشاطر يجاوب .
- لا تقبل الجواب إلا من الطالب المسئول فقط ؛ حتى يتعود الطلبة النظام
- لا تقبل الأجوبة الجماعية التي تكون مرتعاً خصباً للفوضى والشغب .
- لا تنصرف تماماً للطالب المجيب وتهمل بقية الطلبة حتى لا ينصرفوا عن الدرس وتبدأ الفوضى ، وإنما نقل نظرك بين الطالب المجيب وبين بقية الطلبة في الصف.
- لا تنصرف إلى جانب معين من الصف بالنظر أو السؤال أو الحديث أو الاهتمام ؛ لأن ذلك مدعاة إلى أن ينصرف بقية الطلبة عن درسك إلى ما يشبع اهتمامهم ورغباتهم

- نقل نظرك بين الطلبة حتى يشعر كل طالب بأنه موضع اهتمامك وعطفك وعنايتك ورعايتك ومراقبتك ، وتفرس في وجوههم حتى يشعر كل واحد منهم إنه معرض للسؤال أو القراءة أو الخروج إلى السبورة أو القيام بعمل ما في أي لحظة من لحظات الدرس ، وحدث في أعينهم حتى يشعروا بأنهم مراقبين ؛ مما يدفعهم إلى عدم الإخلال بالنظام والخروج عن آداب السلوك .
- لا تنشغل عن الطلبة بأمور ثانوية ، كأن تضبط جهاز العرض السينمائي أو تكلم أحداً في الخارج أو تقرأ في جريدة أو مجلة دون داع ، أو أن تراجع موضوع الدرس من الكتاب أو من دفتر التحضير ، أو تطيل عتاب المتأخرين أو عقاب المقصرين أو المشاغبين ، تاركاً الطلبة دون عمل محدد ينشغلون به .
- لا تترك فترة فراغ أو فترة صمت طويلة تكون مرتعاً خصباً للشغب وإثارة الفوضى ، فإن التلميذ إذا لم تشغله شغلك ، لذا يجب أن ينشغل التلاميذ بعمل مستمر طوال الحصة ؛ بإعطائهم الواجبات الإضافية ، أو الأعمال التي تتناسب وقدراتهم العقلية والعلمية.
- يجب أن تكون رحب الصدر متسامحاً فلا تنزعج لأقل هفوة ، ولا تدقق على الأمور التافهة والبسيطة والصغيرة ، خصوصاً تلك التي تحصل من الطلبة لأول مرة ، إلا إذا مست الآخرين ، فقد تتسبب معالجة الخطأ في فوضى أكثر من تلك التي تنشأ من الخطأ ذاته.
- يجب أن يكون العقاب نادراً ما أمكن ؛ حتى تبقى له هيبته وقيمته والمعلم القدير هو الذي لا يلجأ للتوبيخ والعقاب البدني ، إلا في الحالات القصوى ، لذا فإنه يجب أن تعالج المشكلات بأسلوب غير مباشر حيث إن التلميح يكون أحياناً أقوى من التصريح .
- عدم حدوث الفوضى ، حاول أن تفرق بين السلوك الفردي والسلوك الجماعي، فكلما كان السلوك فردياً كلما أمكن السيطرة عليه بسهولة ، وأمكن توقيف مثير

الشغب عند حده ، أما إذا كان السلوك جماعياً فيجب أن تتعرف على السبب ، وتسعى للتفريق بين مثيري الشغب ووضعهم بعيدين عن بعضهم البعض مستعملاً سياسة فرق تسد ، وإذا اضطر الأمر اتفق مع إدارة المدرسة أو المرشد الطلابي على توزيع مثيري الشغب على فصول المدرسة .

- لا توجه اللوم للصف بأكمله حتى لا يخلق تجاهك كرهاً من الجميع ، وتكون عرضة للعداء الاجتماعي ، فلا ترميهم جميعاً بالإهمال أو قلة الأدب ، أو قلة الذوق ؛ لأن ذلك تزهيداً لأهل الإحسان في الإحسان وتشجيعاً لأهل الإساءة على الإساءة .
- قم بإثارة انتباه الطلبة وشدهم وترغيبهم في الدرس ، واسعَ إلى استقطاب اهتمامهم، وذلك بجعلهم المحور الذي تدور حوله العملية التربوية.
- تأكد من أنك تعاقب الطالب الذي أثار الشغب بعينه ، حتى لا تؤذي شعور الأبرياء دون ذنب اقترفوه ، كما أن ذلك فيه دفع لأهل الإساءة على معاودة الإساءة من جهة ، ومن جهة أخرى فيه تزهيد للمؤدبين عن التمسك بفروض الأدب .
- لا تلجأ للضرب والعقاب البدني مطلقاً ، ولا تلجأ للعقاب إلا بعد استنفاذ كافة الوسائل الأخرى ، واعلم أن الطلبة يتفاوتون في فروقهم الفردية ، فمنهم من لا يكلفك أدنى جهد للانضباط ، ومنهم من تكفيه النظرة ، ومنهم من يحتاج إلى التوجيه اللفظي من تأنيب أو توبيخ أو تقريع ، ومنهم من لا ينفع معه إلا العصا.
- يجب أن يكون هناك تناسب بين الذنب والعقوبة ، وذلك بالبدء بالنظرة البسيطة ثم التفرس والتحديث إلى العبوس والتجهم ولفت النظر والتقريع ، وأخيراً العقاب البدني بدرجاته بشرط أن يكون الغرض من العقاب التأديب لا التشفي،

وألا يزيد على ثلاث ضربات وألا يكون مبرحاً ، وبشرط أن يتقي المعلم الوجه وألا يكـون مخالفـاً لقوانين وأنظمة الوزارة .

- لا تطرد الطلبة خارج الصف ، لأن ذلك دليـل عـلى عجـزك عـن حـل المشـكلة ، إن الغـرض مـن العقاب السعي إلى ما فيه مصلحة الطلبة ، وإن حرمان الطالب من الدرس معناه تضييع الفرصة عليه للتعليم ، ومن جهة أخرى فإن بعض الطلبة قد يقومون بالمشاغبة لكي يطردوا مـن الصـف في بعض الأحيان ، لكي يتمكنوا من الذهاب للفناء للعب ، أو علي الأقل حتـى يرتـاحوا مـن درس لا يحبونه أو من معلم ثقيل على أنفسهم لا يودون رؤيته أو سماع صوته .
- أحضر جميع مستلزماتك من وسائل وأدوات وطباشير حتى لا تضـطر إلى إرسـال طالـب أو أكـثر للخروج من الصف ليحضروا لك ما تريد ، فتفوّت عليهم سماع الدرس ، أو أنـك تنتظـر عـودتهم فتترك مجالاً للفوضى .
- كن على علاقة ودية مع الطلبة داخل الصف وخارجه حتى تكسب ثقتهم واحترامهم ، ويقتنعـوا بأنك تهتم بهم وتسعى لما فيه مصلحتهم فينقادوا إليك طائعين مختارين .
- لا تحاول جرح شعور الطلبة أو أن تهزئهم أو أن تسخر منهم أو من أشكالهم ، أو مـن أجناسـهم أو من قبائلهم أو من أسمائهم ، أو أن تلقبهم بأسماء نابية.
- لا تهدد كثيراً أو تكثر من الوعيد في أمور لا تستطيع أن تقوم بها ، أو تقول ما لا تفعـل ، فيصـبح تهديدك من سقط الكلام ؛ فتسقط هيبتك في نظر الطلبة ويتجرءون عليك.
- كن رحيماً ، وأشعر الطلبة بالمودة والأمان والاطمئنان ؛ حتى تكسب ثقـتهم ورغبـتهم في الانتبـاه إليك بدافع ذاتي نابع من أنفسهم .
- إذا أمرت بشيء فتأكد من أنك تجاب إلى طلبـك ؛ حتـى تجـد لأمـرك القـادم التجـاوب المطلـوب مستقبلاً .

- إذا طلبت من الطلبة القيام بعمل ما ، فلابد أن تكون أوامرك حازمة تشعر بوجوب تنفيذها ، وأن يظهر ذلك على نبرات صوتك وطبقاته ، ولهجتك حتى يشعر الطلبة بجديتك وإصرارك .
- لتكن أوامرك معقولة ، فلا تسن أعداداً كبيرة من القواعد والقوانين الثانوية التافهة ، ولذا فإننا ننصح المعلم بتذكر الحكمة التي تقول : إذا أردت أن تطاع فأمر بما يستطاع .
- كن واثقاً من نفسك وليظهر ذلك على كلامك وأسلوبك ولهجتك ، فإن ذلك مدعاة لأن يثق بك الطلبة ويقبلون على ما تقوله.
- لا تكن متشدداً في أمورك ، ولتكن طريقتك في التعامل مع الطلبة معتمدة على سياسة الحزم من غير عنف والعطف من غير ضعف ، أو بعبارة أخرى : لا تكن يابساً فتكسر ولا ليناً فتعصر
- يجب أن تتحلى بالصبر والأناة والتأني وضبط النفس ؛ لأن المعلم العصبي الذي يثور لأتفه الأسباب يشقي نفسه ، ويكون فرجة للطلبة الذين يتلذذون بمنظره وهو يثور ويرغي ويزبد ، ويضرب الأرض برجليه ويصل بصوته إلى خارج الصف .
- تحلى بالعفو والتسامح ، وقدم حسن الظن وتلمس الأعذار ، فهذا من شأنه كسب مودة الطلبة
- كن عادلاً في تعاملك مع الطلبة ، فلا تفرق بين صغير وكبير وأسود وأبيض ، ولا تميز بين غني وفقير ، وقبيح ووسيم وقذر ونظيف ، فالعدل في المعاملة أساس التقارب بينك وبين الطلبة حتى لا تثير سخط بعض الطلبة وتذمرهم ، مما يؤدي إلى انفعالهم وعقوقهم وحقدهم.
- الإخلاص في العمل ، وهذا ما يجعل الطلبة يقدرونك ويهتمون بالدروس التي تلقيها ، ويثقون في ما تقوله ويكونون آذاناً صاغية وقلوباً متفتحة ، وينقادون لك

طائعين مختارين لشعورهم بأنك أب مرب لهم فلا يظهر منهم ما يخل بآداب السلوك .

- اكتسب ثقة الطلبة ، وذلك بالتحدث إليهم ونصحهم خارج الصف ، لأن النصيحة مهما كانت وممن كانت لا بد أن تتم انفرادياً ، فالنصح العلني نوع من التوبيخ والعقاب والتقريع.

- قف وأنت تكتب على السبورة بزاوية تمكنك من رؤية الصف أو جانب منه على الأقل حتى يشعر الطلبة أنهم تحت الملاحظة ، أما إذا أعطيتهم ظهرك لمدة طويلة أو أطلت الالتفات إلى السبورة ، فإن ذلك مدعاة للهرج والمرج والعبث واللهو والقيل والقال ومن الحيل التي قد يلجأ إليها بعض البارعين من المعلمين ، أنه إذا لمح طالباً بدأ يثير .

- وعاَم الشغب أو أنه بدأ يتحرك لأخذ قلم زميله ، أو شد شماغه ، أو بدأ يتحدث مع أحد زملائه ، فإنه يتغاضى عنه ويدير وجهه للسبورة كلياً وينادي دون أن ينظر للصف : يا محمد اعتدل في جلستك ، أو اترك قلم زميلك ، أو لا تشد شماغ زميلك ، أو انتبه ولا تتحدث مع جارك علي .. الخ ، فيظن الطلبة أن المعلم يرى بأعين خلف رأسه مما يغرس الهيبة في نفوسهم .

- عود الطلبة على أن يحترموا ويقدروا آراء بعضهم البعض ، وإذا وجدت وجهات نظر مختلفة ، أو أراد أحدهم تقديم اعتراض وجيه ، فعليه تقديم ذلك بكل أدب وبدون تهكم أو سخرية أو سوء نية ، وبالمقابل ، فإن المعلم القدير هو الذي يعلم المخطئ شكر زميله الذي دله على الصواب ، وأن يعلم الجميع كيف يغبطون المتفوقين ويهنئونهم .

- لا تلجأ إلى الطريقة الإلقائية إلا عندما لا تجد طريقة أخرى لعرض المادة أفضل منها ؛ لأن الإلقاء الطويل يؤدي إلى انصراف الطلبة عن الدرس ويدفعهم إلى المشاغبة والخروج على النظام ، أما إذا اضطررت إلى استخدام الطريقة الإلقائية،

فيجب أن تراعي استخدام الوسائل التعليمية المناسبة ، واستخدم التلميحات غير اللفظية ، كالإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه واستعمال طبقات الصوت ونبراته في تمثيل المعاني والمشاعر والأحاسيس المختلفة ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإنه يستحسن أن يقوم المعلم بالتنويع بين استعمال الإلقاء والمناقشة بين الحين والآخر .

- لا تتبع طريقة واحدة في العرض ، بل نوع من طرق العرض لإبعاد الرتابة والسأم والملل من نفوس الطلبة
- صن نفسك ودرسك عن اللغط والجدل والكلام الفارغ ، فإن ذلك يؤدي إلى العداوة والبغضاء والتنافر والشحناء وعدم التآلف .
- قد يختل النظام إذا كانت سرعة التدريس لا تناسب الطلبة ، فإذا أسرع المعلم في عرض الدرس أكثر مما ينبغي ، سرعان ما ينعزل الطلبة عن المعلم بشيء آخر ، أو ينصرفوا إلى أحلام اليقظة بعيداً عن الدرس ، أو يتهامسون أو يضحكون بصوت مرتفع بين حين و آخر على ملاحظات يبدونها فيما بينهم ، وكذلك الأمر إذا كان الدرس يسير أبطأ مما يجب ، فإن ذلك مدعاة إلى انصراف الطلبة إلى شيء بعيد كل البعد عن الدرس وأهدافه
- اغرس في نفوس الطلبة الثقة في أنفسهم والقدرة على تحمل المسؤولية ، وذلك بإشراك الطلبة في تحسين الجو المدرسي وذلك بتأليف مجلس الطلبة ، وجعله مسئولا عن حل مشاكل الطلبة الضبطية التي تحدث في المدرسة ككل ، أو الصف بشكل خاص
- تحدث مع الطلبة المشاغبين خصوصاً كبار السن منهم ، وحثهم على الالتزام بالنظام وطالبهم بأن يكونوا هم مسئولين عن النظام ، وحاول أن تقنعهم بأن مشاغبة بقية الطلبة يؤثر على تحصيلهم ، ويكونوا سبب رسوبهم فيتضرروا هم أكثر ؛ لأن أعمارهم أكبر من الباقين.

- إذا حدث وأن اختل نظام الصف ، فعلى المعلم أن يتخذ بعض الإجراءات المؤقتة التي تحفظ النظام المطلوب ، وليس معنى ذلك أنه توجد بعض الأساليب الثابتة التي تصلح لكل حالة ، وإنما يستطيع المعلم استعادة ضبط الصف من خلال خبراته ومعرفته بالأساليب المناسبة للوضع الذي هو فيه ، وعلى أي حال فإنه على المعلم مقابلة الموقف الذي حصل بفترة صمت وجيزة مصحوبة بنظرات حادة تتنقل بين الطلبة ، وعليه ألا يثور أو يغضب بل يمتلك زمام نفسه فلا يتفوه بكلمات نابية ، أو حركات طائشة ، أو أن يقوم بالضرب على السبورة بأن يدق عليها بشدة وعصبية ، وألا يوجه اللوم لكل الطلبة بل يخص به الطالب أو الطلبة الذين تسببوا في الفوضى ، ويحاول تفريقهم عن بعضهم البعض ، ويبقيهم تحت إشرافه وملاحظته ، وقد يأمرهم بالوقوف في أماكنهم فترة ، ثم ينصحهم بالهدوء ويطلب منهم الجلوس ، وحبذا لو حاول المعلم معرفة دواعي الفوضى والشغب بعد انتهاء الحصة ، وحث الطلبة على عدم الفوضى والشغب بأسلوب ودي وأخوي ، ويعرفهم بقيمة المعلم ويغرس في نفوسهم العقيدة الإسلامية الصحيحة بتعريفهم بثواب طالب العلم وفضله حتى على أهل الجهاد، وتعرفهم كذلك حق المعلم عليهم وفضله وأنه كالوالد ، بل أكثر من الوالد ؛ لأن الوالد قد يكون سبب السعادة الدنيوية ، وأما المعلم قد يكون سبب السعادة الأبدية في الآخرة إن شاء الله .

الإداري الناجح

- دقيق في أموره , ضابط لإدارته , ملم بشؤون العاملين.
- نظامي يضع كل شيء موضعه , يربي بعمله أكثر من قوله .
- ينهي أعماله كل يوم بيومه و ليس لديه تسويف و لا اضطراب.
- يوزع المهام على حسب التخصص و المواهب و الامكانات.

- جيد المتابعة , حازم في قراره يشاور و يتأمل كثيرا.
- لطيف المعشر سمح الخلق قوي في غير ضعف.
- كثير النشاط حاضر البديهة دائم الملاحظة قوي التركيز يعجبه الاتقان والجودة.
- يستفيد من خبرات الآخرين و تجاربهم بالاطلاع و المجالسة له في وقت عمله راحة وفي وقت راحته عمل.
- يحب التميز و يعشق الإبداع و يرتاح للتفرد و يسعى للتفوق.
- يجتنب تكرار الخطأ و يستفيد من الاخفاق و يحذر العثرة .
- متفائل لا يعرف الاحباط و اليأس.

كفايات المعلم الناجح

كفايات مهمة يحتاجها المعلم وخاصة الجدد منهم للاستفادة والعمل بها للوصول لنتائج مرضية .

- مهارات إنسانية

- مهارات تنظيمية

- معرفة المحتوى

أ- المهارات الإنسانية

ينبغي أن يمتلك المعلم الناجح المهارات الإنسانية التالية :

1.أن يكون مستمعا جيدا

2.أن يشجع المشاركة

3.أن يتوقع الأسئلة

4.أن يكون صبورا

5.5.أن يثق بالآخرين

6.أن يكون حاضر البديهة

7.أن يحرص على النقد البناء

8.أن يكون مرنا

ب- المهارات التنظيمية

1.أن يكون قادرا على التخطيط المسبق

2.أن يعد المواد التعليمية اللازمة

3.أن يمتلك مهارات إدارة الوقت

4.أن يستوعب أساليب التعامل مع الأفراد والجماعات

5.أن يكون قادرا على مواصلة إشغال المتعلمين بالمهمة

6.أن يكون منظما

ج- معرفة المحتوى

1. أن يستوعب المعلم المادة التعليمية التي يدرسها.
2. أن يكون قادرا على شرح المحتوى للمجموعة .
3. أن يكون قادرا على إعطاء أمثلة محسوسة

واجبات المعلم

قد يرى البعض أن عمل المعلم ينحصر بالوقوف في غرفة الصف لنقل المعلومات التي يتضمنها المنهج إلى الطلاب واختبارهم فيما حصلوا عليه من معلومات ألقاها عليهم .

وهذه النظرة الضيقة تتنافى مع الدور المهم للمعلم الذي يصفه كثير من المربين بصفات متعددة مثل : منظم - قدوة - قائد- أخ- والد - مخطط - .

مدى تأثير القائد التربوي على الطلبة

قدم البروفيسور ف . روبنسون V.Robinson ورقة بحثية خلال المؤتمر الاتحادي للمديرين الذي عقد في جامعة اوكلاند عام 2007 حول مدى تأثير القائد التربوي في مؤسسته، ونظرا لأهمية هذه الورقة تستعرض أهم ما جاء فيها من مؤشرات تربوية تساعد القائد التربوي على إدارة مؤسسته وبالتالي فان هذه المؤشرات سوف تنعكس مستقبلا على الطلبة في المؤسسة التربوية.

فقد أشارت الدراسات التربوية إلى خمسة أبعاد يمارسها القادة التربويون ويكون لها التأثير القوي على الطلبة ، وهذه الأبعاد هي تحديد الأهداف والتوقعات ، تحديد استراتيجيات الموارد البشرية، التخطيط وتنسيق آليات التقييم والتدريس، تعزيز مشاركة المعلمين في دورات التطوير المهني ودعم البيئة التدريسية

البعد الأول : تحيد الأهداف والتوقعات

تستطيع القيادة التربوية أن تحدث تأثير ايجابيا لدى الطلبة من خلال التركيز الواضح على الأهداف الأكاديمية والتعليمية في المدرسة، والبيئة المدرسية بشكل عام تعتبر بيئة متعددة المطالب والأهداف ، لذلك يجب توجيه الاهتمام لجميع الأهداف، وفي هذا المجال يجب تحديد الأهداف بشكل واضح ، بحيث يركز المعلمون والطلبة على تلك الأهداف من حيث أهميتها، ودور القيادة التربوية في هذا البعد هو قدرتها على التركيز على تلك الأهداف وما هو متوقع منها من خلال تحقيق الانجازات الأكاديمية وتحسين التحصيل المدرسي عند الطلبة، وأيضا من خلال توقعات المعلمين حول

إمكانية أن تكون التوقعات عالية أو منخفضة من خلال تواصل القيادة التربوية مع المعلمين . وفي المدارس التي تحقق توقعات عالية لأهدافها المعلنة، يكون دور القيادة التربوية التركيز مع المعلمين على العمل المدرسي اليومي وزيادة التواصل معهم لمعرفة كيف استطاع المعلمون تحقيق تلك الأهداف من خلال عملهم اليومي .

البعد الثاني : تحديد استراتيجيات الموارد البشرية .

كلمة إستراتيجية هنا تعني اهتمام القيادة التربوية بتأمين الكوادر التربوية المدربة، وتأمين كافة الوسائل التي تخدم العملية التربوية لتحقيق الأهداف في البعد الأول . وهذا البعد يجب أن لا يفسر بقدرة القيادة التربوية على توفير التمويل اللازم للمؤسسة، بقدر توفير جميع الموارد لخدمة الأغراض التربوية التي تنعكس بالتالي على أداء الطلبة الأكاديمي لان توفير الجانب المالي لا يمكن أن يحسن العملية التعليمية بدون توفير الكادر التعليمي المدرب والوسائل التعليمية المختلفة.

البعد الثالث : التخطيط وتنسيق آليات التقويم والتدريس .

إن ممارسة القيادة التربوية من خلال التخطيط وتنسيق آليات التقويم والتدريس له الأثر الكبير على تحسين أداء الطلبة من خلال الممارسات التالية :

- مناقشة المعلمين في استراتيجيات التدريس وأثرها على الطلبة
- العمل مع الكادر التعليمي لمراجعة المناهج الدراسية وتطوير الأهداف التعليمية
- تقديم التغذية الراجعة التي ترتكز على الملاحظات من الغرفة الصفية بما يفيد في تحسين العملية التعليمية
- المراقبة المنظمة لتقدم تحصيل الطلبة

البعد الرابع : تعزيز مشاركة المعلمين في دورات التطوير المهني .

إن اكبر دعم يمكن أن تقدمة القيادة التربوية للمعلمين هـي إتاحـة الفرصـة لهـم للاشـتراك في الدورات التدريبية والمؤتمرات التربوية التي يمكن أن تنظمها القيادة التربويـة في المـدارس، لان التنميـة المهنية والتطوير التربوي سوف ينعكس على أداء الطلبة وتحسين التحصيل لديهم.

البعد الخامس : دعم البيئة التدريسية

مـن واجـب القيـادة التربويـة أن تـوفر بيئـة تدريسـية داعمـة للمعلمـين بحيـث تبعـد كافـة الضغوطات التي تواجه عملهم مما يؤدي بالنتيجة إلى تركيـز المعلمـين عـلى عمليـة التـدريس وإتاحـة الفرصة للطلبة على التعلم . حيث أشارت الدراسات إلى أن الأداء المـنخفض لـبعض المـدارس يعـود إلى وجود ضغوط لا داع لها في البيئة المدرسية.

الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في التعلم التعاوني

الفرق الطلابية وفقاً لأقسام التحصيل

يعمل الطلاب في فرق بعد تقسيمهم إلي مجموعات تتكون مـن مجموعـة مـن أربعـة أعضـاء ولهم قدرات ومستويات مختلفة ويقوم المعلم بتقديم الدرس أو الموضوع المراد مناقشته للطلاب ومن ثم يبدأ الطلاب بالعمل والمشاركة في مجموعاتهم مع التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة قد تعلمـوا الدرس أو الموضوع المطلوب وبعد ذلك تناقش كل مجموعة واجبها المناط بها ثم يقوم المعلم باختيـار الطلاب (اختبارات قصيرة) وبشكل فردي عن المعلومات التي تعلموها بعد ذلك يقوم المعلم بمقارنـة نتائج الاختبار مع مستويات الطـلاب السـابقة وتـتم مكافـأة الطـلاب الـذين تجـاوزوا في الاختبـار مـع مسـتويات الطـلاب السـابقة وتـتم مكافـأة الطـلاب الـذين تجـاوزوا في الاختبـار الأخـير درجـاتهم و مستوياتهم السابقة ويستغرق تطبيق هذه الإستراتيجية من 3-5 حصص تقريباً.

فرق الألعاب والمباريات الطلابية :

كانت من أول استراتيجيات التعلم التعاوني حيث تستخدم هذه الإستراتيجية نفس الإجراءات التي تطبق في الأولي إلا أنها تستخدم بدلا من الاختبار الفردي الذي يجب أن يأخذه كل عضو في المجموعات اختباراً اسبوعيا أو مسابقة أسبوعية في نهاية العمل وتتم مقارنة مستويات الطلاب في المجموعة الواحدة مع طلاب المجموعات الأخرى من حيث مشاركتهم في فوز مجموتهم بأعلى الدرجات أي أن الطلاب يتنافسون على فوز أفضل مجموعة من المجموعات الكلية.

المعلومات المجزأة

يقوم المعلم في هذه الإستراتيجية بوضع الطلاب في مجموعات رئيسية وكل مجموعة مؤلفة من ست أعضاء للعمل في نشاطات تعليمية محددة لكل عضو في المجموعة وبعد ضلك يتم تشكيل مجموعات فرعية يتكون أعضاؤها من المجموعات الرئيسية لمناقشة موضوع أو عنصر من عناصر الموضوع الأساسي ثم يعود كل عضو إلي مجموعته الرئيسية ويقوم بمناقشة هذه المعلومات التي تعلمها في المجموعة الفرعية مع مجموعته الأساسية للإفادة مما تعلمه من أعضاء المجموعات الأخري التي ناقشت هذا الجزء وفي النهاية يختبر المعلم الطلاب اختباراً فردياً ثم يحدد المجموعة المتفوقة ويقدم لها مكافأة أو شهادة تقدير نظير تفوقها .

التعلــم معــاً

يتم تقسيم الصف إلي مجموعات وكل مجموعة تتكون من 4-5 أعضاء غير متجانسين وتقوم كل مجموعة بأداء واجبات معينة وكل مجموعة تقوم بتسليم العمل المناط بها بعد الانتهاء منه وتأخذ مكافأة وثناء مقابل ما قدمت به من عمل وتعتمد هذه الإستراتيجية على النشاطات الجماعية البناءة حيث تركز على كيفية العمل الجماعي بين أعضاء المجموعة الواحدة حيث يشترك أفراد كل مجموعة في انجاز المهمة الموكلة إليهم وتساعد الواحد منهم الآخرين على تعلم المواد بالتدريس الخصوصي

والاختبارات القصيرة التي يختبر بها الواحد الآخر وبالمناقشات مع الفريق يتم تقويم المجموعات بواسطة اختبارات قصيرة وتعطى لكل فرد درجة تسن وتصدر نشرة في كل أسبوع تحتوي على إعلان عن الفرق التي حصلت على أعلي التقديرات والمتعلمين الذين حققوا أكبر تحسن في الدرجات أو الذين حصلوا على تقديرات نهائية في الاختبارات القصيرة.

الاستقصاء الجماعي

يتم توزيع الطلاب خلال هذه الإستراتيجية إلي مجموعات صغيرة تعتمد على استخدام البحث والإستقصاء والمباحثات الجماعية والتخطيط التعاوني وتتكون المجموعة الواحدة من 2 – 6 أعضاء يتم تقسيم الموضوع المراد تدريسه على المجموعات ثم تقوم كل مجموعة بتقسيم موضوعها الفرعي إلي مهام وواجبات فردية يعمل فيها أعضاء المجموعة ثم تقوم المجموعة بإعداد وإحضار تقريرها لمناقشتها وتقديم النتائج لكامل الصف ويتم تقويم الفريق في ضوء الأعمال التي قام بها وقدمها .

الرؤوس المرقمه تعمل معا

يتم خلالها تقسيم لمعلم للمتعلمين إلي فرق (3 5) أعضاء ويتخذ كل عضو رقما يتراوح من ما بين 1 ، 5 ثم يتم طرح السؤال على المتعلمين وتتفاوت هذه الأسئلة فقد تكون محددة جداً مثل :

- ما اسم حاكم دولة الكويت الحالي ؟
- كم عدد الألوان علم دولة الكويت ؟

ثم يضغ المتعلمون رؤوسهم معاً لكي يتأكدوا من أن كل فرد يعرف الإجابة بعدها ينادى المعلم على رقم فيرفع المرقمون بنفس الرقم أيديهم ويقدموا إجابات للصف ككل

الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم التعاوني

- البعض يخشى من وقوع بعض الأخطاء في عملية اكتساب المتعلم المعرفة بنفسه وبواسطة زملاءه .
- أن المتعلمين مرتفعي المستوى يعانون بوضعهم في مجموعات التعلم التعاوني مختلفة المستويات من ذوي المستويين الأدنى والمتوسط في تحصيل المعلومات .
- صعوبة تطبيق التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة .
- إن الجانب الاجتماعي في التعلم التعاوني سيأخذ وقتا طويلا على حساب الجانب الأكاديمي مما يعوق إنهاء المناهج.
- تعقد مشكلات إدارة الصف .
- أثر انخفاض دافعيه بعض المتعلمين على أداء الفريق.
- إعداد المتعلمين الكبيرة قد تعوق تطبيقه .
- يحتاج إلي بيئة صفية مجهزة بأسلوب مناسب.

جميع هذه الاعتراضات غطتها الأبحاث وأسفرت النتائج عن دور أهمية التدريب واختيار استراتيجية تعاونية مناسبة ومواضيع بسيطة محددة ومن الضروري كذلك توليد قناعات لدى المتعلمين عن أهمية هذه الطريقة .

اقتراحات تسهم في تنظيم عمل المجموعات

- حجم المجموعات : تتراوح أعداد المجموعات من ثلاثة إلى ستة .
- تشكيل المجموعات : أفضل طريقة هي الطريقة العشوائية ، فهو يؤدي الى تكوين مجموعات غير متجانسة من الأفراد .
- جذب اهتمام الطلبة وهم يعملون في مجموعات : باختيار مراقب لكل مجموعة يراقب إرشادات المعلم وينقلها لبقية أفراد المجموعة .

- ضمان الهدوء وتقليل الفوضى العالية في المجموعات : بتعيين المعلم أحد أفراد كل مجموعة ليتولي حث الأفراد الآخرين عل العمل التعاوني بفاعلية وهدوء .
- معاملة الطلبة الذين لا يرغبون في مجموعات ، كذلك فإن استخدام الألعاب المختلفة يشجع المتعلمين على المشاركة .
- إنهاء مجمعة عملها قبل مجموعات أخري : على المعلم أن يتأكد من أن المجموعة التي أنهت عملها قد أنجزته بصورة صحيحة ومتقنة . وعلى المعلم أن يحدد الوقت الذي يجب أن تنجز فيه المجموعات أعمالها
- إنهاء المعلم لعمل المجموعات : عندما تقوم مجموعة بإنجاز الأعمال الموكلة لها ، يوم أحد أفراد كل مجموعة بإجمال (تلخيص) ما تعلموه ، ولابد من القيام بنوع من النشاط الختامي وأيضاً إبراز ما تم إنجازه في نشرات خاصة لتعزيز مفهوم تحقيق الذات .

هذا التوضيح الذي استطعت تجميعه من مصادر مختلفة لان الكثير من المعلمين والمعلمات يفتقد الى تطبيق هذه الطريقة بطرق صحيحة وعلى أصولها

تدريب التلاميذ على الاستماع المنظم

ولقد ثبت من أبحاث كثيرة أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرق في القراءة .

والشعوب المتحضرة تهتم بتربية أبنائها على حسن الاستماع منذ الصغر ، لكون حسن الاستماع أدباً رفيعا ، بالإضافة إلى كونه أسلوب فهم وتحصيل يعتبر تدريب التلاميذ على الاستماع من بداية دخولهم المدرسة ، أمراً مهماً ، ونظراً لتفاوت تربية الأطفال السمعية ، فإن المعلم مُطاب بإتاحة المجال أمام جميع تلاميذه ليتعلموا الأصول العام للاستماع ، والتي تتمثل في :

- الانتباه التام ، والإصغاء لما يقال من أجل فهم ما يُسمع

- الابتعاد عن مقاطعة المتكلم ، والانتظار حتى يتم كلامه ، وبعد ذلـك يمكـن أن يطـرح الواحـد منهم ما يريد من أسئلة على المتكلم .

- الابتعاد عن الانصراف عما يراد سماعه ، بإشاحة الوجه أو بإبداء أي إشارة مـن الوجـه أو اليـد من جانب المستمع

- قياس مدى ما تحقق من فهم التلاميذ بالنسبة للمادة التي يستمعون إليها .

أما الوسائل التي يمكن أن تساعد المتعلم على اتباع هذه الأصول وتمثلها فهي :

- أرجو أن لا يخرج الواحد منكم من الصف ، إلا بعد أن يستأذن من المعلم .

- أرجو أن يستمع كل واحد منكم عندما يتحدث معلمه .

- أرجو أن يصغي الواحد منكم إلى زميله عندما يتكلم ، ولا يقاطعه .

- أرجو ألا يُسمع أحدكم زميله كلاماً لا يحب أن يسمعه .

- سلوك المعلم أثناء استماعه إلى حديث الأطفال والذي يجب أن يتطابق مـع النصـائح اللفظيـة التي قدمها للأطفال وحثهم على اتباعها . من مثل الإصـغاء أثنـاء حـديث التلاميـذ ، والانتظـار على تصويبهم حتى يتما قولهم ، وغير ذلك من المواقف .

- التدرج في تدريبهم على مواقف الاستماع بطرق مقصود بها تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال ، والتي قد تبدأ بالمواقف البسيطة ،في إشكالها مثل سؤال أحدهم عن اسمه ، وعن اليوم الذي هم فيه من أيام الأسبوع . أو عن أشكال التحية والمجاملات العادية في السؤال عن الصحة ، أو التهنئة في مناسبة معينة

- تهيئتهم للاستماع إلى قصة سهلة ومفهومة وشائقة ، وقياس مدى ما فهموه بالأساليب المختلفة

- تلاوة خبر على مسامع الأطفال من التي تدور حولهم ، وقياس مدى ما فهموه منه .
- تهيئة الأطفال تدريجياً لممارسة دور المُسمِع والمستمع ، بالطرائق التي يراها المعلم مناسبة .
- متابعة المعلم تدريب التلاميذ ثم مواقف الاستماع في دروس اللغة العربية ، وهذه المواقف كثيرة ومتعددة.

ففي دروس المطالعة : تعتبر قراءة المعلم ، وقراءة التلاميذ ، فرصاً جيدة للاستماع ، ففي الأسئلة التي يطرحها المعلم ، وفي الأسئلة التي يطرحها التلاميذ أي في التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ مجالات ومواقف تعودهم على الاستماع الجيد.

وكذلك فإن القطع النثرية أو الشعرية التي يختارها المعلم لتلاميذه ويقرأها على مسامعهم ، أو يختارها التلاميذ ليلقوها على مسامع زملائهم ومعلمهم ، فرصاً خصبة للتدريب على الاستماع . وفي حصص الإملاء كذلك أثناء التدرب على كتابة القطعة قبل كتابتها ، وفي أثناء إملاء القطعة على التلاميذ.

وفي التعبير الشفوي والكتابي : حينما يقص المعلم على تلاميذه قصته ، ثم يناقشهم في مضمونها ، أو إعادة سردها أو كتابتها كما فهموها . وكذلك ففي موضوعات التعبير المختلفة الوظيفية والإبداعية مجالات لتدريب الطلبة على الاستماع الجيد ، أثناء النقاش الذي يسبق كتابة هذه الموضوعات .

وحتى نموذج الخط ، والذي يفترض فيه أن يكون جملة تامة ذات معنى أو أكثر، مجال وفرص للاستماع ، يتمثل في توضيح معاني مفردات النموذج ، أو توضيح مضامين الواردة فيه .

وكذلك تستطيع الإذاعة المدرسية – ذات البرامج الهادفة – أن تدرب التلاميذ على حسن الإصغاء ، بما تقدم من أناشيد جميلة ، وقصائد رفيعة ، وأخبار طريفة ، ومعلومات نافعة ، وتوجيهات حميدة تستطيع أن تعوِّد التلاميذ الإصغاء ، وأن يفكروا ويستمعوا أكثر من أن يتكلموا .

تعويدهم على الاستماع من خلال الأنشطة المختلفة المرافقة للمنهج سواء أكان ذلك في الندوات والمحاضرات التي يستمعون إليها في المدرسة ، أو يحضرون لسماعها في الأندية الثقافية المختلفة ، وتدريبهم على تدوين أهم ما يرد فيها من أفكار .

التربية السياسية

التربية السياسية هي إعداد الفرد المسلم ليكون مواطناً صالحاً في المجتمع المسلم، يعرف واجباته فيؤديها من تلقاء نفسه ، طمعاً في ثواب اللـه عز وجل ، قبل المطالبة بحقوقه ، كما يعرف حقوقه فيسعى إلى اكتسابها بالطرق المشروعة .

والتربية السياسية جزء أساس من التربية الإسلامية ، لأن التربية الإسلامية تربية شاملة للفرد والمجتمع ، وهذه التربية السياسية واجب اليوم ؛ من أجل إعداد اللبنات المسلمة الصالحة لتكوين المجتمع المسلم ، وهي ركن أساس من أركان التربية الإسلامية لأن التربية الإسلامية تشمل التربية الروحية ، والتربية العقلية ، والتربية الجسدية ، والتربية الوجدانية ، والتربية الاجتماعية (ومنها التربية السياسية) ، والتربية العسكرية ، والتربية الاقتصادية ...إلخ ، فالإسلام دين للفرد وللمجتمع ، ولايقوم مجتمع مسلم بدون سياسة مسلمة ، فالتربية السياسية (تعد المواطنين لممارسة الشئون العامة في ميدان الحياة ، عن طريق الوعي والمشاركة ، وعن طريق إعدادهم لتحمل المسؤولية ، وتمكينهم من القيام بواجباتهم، والتمسك بحقوقهم ، وتبدأ التربية السياسية في مرحلة مبكرة من العمر ، وتستمر خلال سنوات العمر كله) (عثمان عبد المعز ، 13) .

ولا بد أن تسهم جميع المؤسسات التربوية في المجتمع كالبيت والمدرسة والأندية ووسائل الإعلام من صحافة وإذاعة وتلفزة ، والجامعات والمكتبات العامة ؛ في إعداد المواطنين المسلمين إعداداً سياسياً ، كي يقوم المجتمع المسلم.

ومما ابتلي به المسلمون خوفهم من السياسة ، وابتعاد العلماء والدعاة المسلمين عنها ، بعد أن شوّه مكيافللي مفهومها ، وبعد أن سبق إليها العلمانيون والملحدون وأعداء المسلمين ، وصاروا ينظرون إلى البلدان التي خربها تصارع الأحزاب السياسية فيها ؛ كما حصل في لبنان خلال العقدين السابع والثامن من القرن العشرين ، ويظنون أن كل بلد سوف يشجع العمل السياسي سوف يحصل له ما حصل في لبنان، وهذا مجانب للصواب ، لقد حصل في لبنان ما حصل ؛ لأن الشعب يجهل السياسة ، ولم يربَ ذلك الشعب ولا غيره التربية السياسية التي تعد المواطن المسلم كي يقدم واجباته نحو المجتمع طاعة لله عز وجل وطمعاً في ثوابه ، كما أنه يطالب بحقوقه بالطرق المشروعة .

إن تصارع الأحزاب بالبندقية دليل مؤكد على جهل أهل ذلك البلد بالعمل السياسي، فالعمل السياسي ليس عملاً عسكرياً ، بل يبدأ العمل العسكري عندما يفشل العمل السياسي ، وعندما نجد صراعاً مسلحاً في بلد ما ، هذا دليل واضح ومؤكد على تخلف أهل هذا البلد في العمل السياسي، وحاجتهم الماسة إلى التربية السياسية .

ومما لاريب فيه أن بلدان أوربا الغربية ، وأميركا الشمالية متقدمة في العمل السياسي ، لذلك لم نسمع عن صراع مسلح ذي بال في أوربا الغربية أو أميركا الشمالية ، فالانتخابات والتعددية السياسية وتداول السلطة وحرية الرأي والعقيدة ، من البدهيات الراسخة فيها

. الأسرة من وسائل التربية السياسية

حيث تدرب الأسرة أولادها على طاعة الأب والأم وربطها بطاعة الله عزوجل ، وهذا تمهيد لغرس مفهوم البيعة عند الناشئة :

البيعة اصطلاح سياسي إسلامي خلاصته : أنه يجب على كل مسلم ديانة أن يبايع أميراً يطبق شرع الله عز وجل في المجتمع ، لأن الدين لا يقوم بدون ذلك ،

(ولا يجوز للمسلمين أن يبيتوا ليلة واحدة بغير إمام يقودهم بكتاب الـلـه عز وجل وسنة رسوله(ﷺ) ؛ وإلا كانوا آثمين . وقد شغل صحابة رسول الـلـه ﷺ وفيهم الـعشرة المـبشرون بالجنـة شـغلوا باختيـار خليفة للمسلمين قبل دفن رسول الـلـه ﷺ ؛ لمـا يعرفونـه مـن أهميـة الأمـر وخطورتـه ، والبيعـة في مصطلحها الأصلي هي مبايعة إمام المسلمين ذي الشوكة ، وتسمى البيعة العامة ، حيـث يُبـايع الإمـام من أهل الشورى أولاً ، وعندئذ يصير إماماً ، ويجب عندئذ على كافة المسلمين مبايعته.

ومضمون البيعة سواءً كانت عامة أو خاصة هو الطاعة ، فمن يبايع الخليفة يتعهد بطاعته في المنشط والمكره ، مالم يؤمر بمعصية . ومن يبايع أميراً ما فإنه يعاهده على الطاعة في غير معصية الـلــه ، والطاعة هي البيعة عندما تصدر من المطيع تلقائياً بدون إكراه . ويقصد بها المطيـع رضـا الـلــه عـز وجل . وأن يكون المُطاع مسلماً . فالشاب المسلم يطيع والديه رغبة في ثواب الـلــه عـز وجـل ، بـدون قسر من أحد ، وتجده يبالغ في طاعتهما ، ويحذر مخالفتهما ، طمعاً في ثواب الـلـه عز وجـل ، وهكـذا تكون الطاعة بيعة .

ينشأ الطفل في البيت ، وينغرس فيه أن طاعة الوالدين من طاعة الـلـه عـز وجـل، فعـن عبـد الـلـه بن عمرو بن العاص رضي الـلــه عـنهما أن رسـول الـلــه (ﷺ) : قـال رضـا الـرب في رضـا الوالـد، وسخط الرب في سخط الوالد .

ثم يدخل الطفل المدرسة بعد أن غرس البيت في ذهنه أن طاعة المدرس مثل طاعـة الأب ، لأن المدرس هو الأب الروحي للطالب فعليه طاعته . وفي المدرسة يـتعلم الطالـب أن طاعـة ولي الأمـر مـن طاعة الـلـه عز وجل ، وقد أمر بها الـلـه سبحانه وتعالى فقال عز وجل : { يا أيها الذين آمنـوا أطيعـوا الـلـه وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم ... } ، فقد أخرج البخاري يرحمه الـلـه عـن أبي هريـرة رضي الله عنهأن رسول الـلـه ﷺ قال : ((من أطاعني فقد أطاع الـلـه ، ومن عصاني فقد عصى الـلـه ، ومن يطع الأمير فقد أطاعني ، ومن يعص الأمير فقد عصاني)). ويقول سبحانه وتعالى : { من يطع الرسـول فقـد أطـاع الـلـه ... النساء 80

وهكذا ننتقل منطقياً وتربوياً مع نشأة الطفل ، من طاعته لوالديه بعد ربطها بطاعة الـلـه عز وجل ، إلى طاعته لولي أمره مع ربطها بطاعة الـلـه عز وجل ، وبذلك نصل إلى مجتمع مسلم ، ينفذ أفراده واجباتهم طمعاً في ثواب الـلـه عز وجل ، ويمتنعون عن مخالفة الشرع وما أمر به ولي الأمر مخافة عقاب الـلـه سبحانه وتعالى الذي يراهم ، حتى لو غفل ولي الأمر عنهم ، كما هو حال الفتاة التي امتنعت عن خلط اللبن بالماء ، لأن أمير المؤمنين نهى عن ذلك ، ولأن الـلـه يراها .

وسائل البيت المسلم لغرس فضيلة الطاعة عند الناشئة

قوامة الرجل في البيت المسلم البيت مجتمع صغير ، والأب أميره ، وليست الأم لأن الـلـه عز وجل يقول]الرجال قوامون على النساء بما فضل الـلـه بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم [[النساء :34] . والزوجة المسلمة تتقرب إلى الـلـه عز وجل بطاعة زوجها ، فعن أبي هريرة ﷺ أن رسول الـلـه (ﷺ) قال : ((لو كنت آمر اً أحداً أن يسجد لأحد لأمرت الزوجة أن تسجد لزوجها)) أخرجه الترمذي برقم 1159 ، وصححه والسجود تمام الطاعة ، أي أن الزوجة لا تخالف زوجها ، وتطيعه في غير معصية الـلـه عز وجل.

وقوامة الأب في الأسرة من القيم الإسلامية الأساسية ، ويجب على الأم المسلمة أن تكون قدوة حسنة لبناتها ، فتنغرس في نفوسهن فضيلة الانقياد للزوج عندما يصبحن أمهات في المستقبل . وقوامة الرجل في الأسرة صفة أساسية من صفات الأسرة المسلمة ، الأسرة المتزنة التي تقدم للأمة جيلاً صالحاً ، لذا يجب على البيت المسلم أن يربي بناته على قوامة الرجل ، وهذه بعض المعالم علها تساعده في هذه المهمة.

إذا طلب الأطفال من أمهم أمرما (كالذهاب إلى الحديقة مثلاً) ، فلا بد أن تتريث في اتخاذ القرار بمفردها ، وعليها أن تقول لهم : نستأذن أباكم عندما يعود إلى

البيت ، فهو أميرنا ، وإذا سمح لنا نذهب كما تريدون ، ومع تكرار التلقين تنغرس هذه القيمة المزدوجة عند الأطفال وهي:

- طاعة الأولاد لأبيهم ، وعدم الخروج من المنزل إلا بإذنه ومعرفته .
- طاعة الزوجة لزوجها ، وترسيخ مبدأ قوامة الرجل عند البنات في الأسرة .

تطلب إحدى صديقات الأم منها زيارة صديقة ثالثة لهما فتجيبها الأم على مسمع من أولادها وبناتها سأطلب من زوجي إذناً فإن وافق لي ذهبت معك ، وعندما تطلب هذا الإذن يفضل أن يكون أمام الأولاد ، فإذا سكت لا تلح عليه ، وتخبر صديقتها أمام أطفالها بأن زوجها لم يسمح لها . وتحرص الأم على أن لا تخرج من البيت بدون إذن زوجها

عندما يأمر الأب أفراد الأسرة بأمر ما ، تسارع الأم إلى تنفيذ الأمر ، لتكون قدوة صالحة أمام أطفالها ، وحثهم على سرعة التنفيذ ، وعندما يشعر الأطفال بذلك يتربون على معنى قوامة الرجل في الأسرة .

تلقن البنات في البيت المسلم هذه القيم الإسلامية مثل الآية الكريمة الرجال قوامون على النساء والأحاديث الشريفة التي تؤمر الزوجة بطاعة زوجها .

طاعة الوالدين من طاعة الله وهذا أساس البيعة

عن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما أن رسول الله (ﷺ) قال رضا الرب في رضا الوالد ، وسخط الرب في سخط الوالد .

ويتضح من النصوص الكثيرة أن طاعة الوالدين والسعي من أجل كسب رضاهما واجبة على المسلم ، والمسلم العاقل يسعى جاهداً لكسب رضاهما ، ليفوز بالنهاية برضا الله عز وجل وهو غاية ما يرجوه المسلم

قال تعالى : وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا ... جاء في أضواء البيان [496/3] أمر جل وعلا في هذه الآية الكريمة بإخلاص العبادة له وحده ،

وقرن ذلك الأمر بالإحسان إلى الوالدين ، وجعل بر الوالدين مقروناً بعبادته وحده جل وعلا ، المذكور هنا ذكره في آيات أُخر كقوله في النساء :] واعبدوا اللـه ولا تشركوا بـه شيئاً وبالوالدين إحساناً وفي سورة البقرة : وإذ أخذنا ميثاق بني إسرائيل لا تعبدون إلا اللـه وبالوالدين إحساناً وفي سورة لقمان : أن اشكر لي ولوالديك إلي المصير .

وعندما تتربى الأجيال من أولاد وبنات على هذه الفضيلة ، تنغرس لديهم فضيلة الطاعة ، التي تتطور فيما بعد من طاعة الوالدين إلى طاعة الأمير ثم الإمام المسلم ، لأن في كل منهما النصوص الواضحة والثابتة.

طاعة الأمير المسلم من طاعة اللـه وهذه هي البيعة

قال تعالى في كتابه العزيز :] من يطع الرسول فقد أطاع اللـه ... [النساء : 80 وعن أبي هريرة t قال : قال رسول اللـه : من أطاعني فقد أطاع اللـه ، ومن عصاني فقد عصى اللـه ، ومن يطع الأمير فقد أطاعني ، ومن يعص الأمير فقد عصاني .

هذه نصوص واضحة لا يختلف عليها إثنان ، ومثلها النصوص المتعلقة بطاعة الوالدين ، والمسلم العاقل يعرف أن مخالفة الوالدين عقوق من أكبر الكبائر ، ومخالفة الأمير إثم ومعصية للـه عز وجل

تأكيد البيت المسلم لأولاده على طاعة المدرس المسلم

ومن أجل نقل اتجاه الطاعة من الوالدين ليشمل المدرس ومدير العمل فيما بعد، يكرر الوالدان على مسامع أولادهم وجوب طاعة المدرّس والمدرّسة . ويكرر الوالدان زيارة المدرسة للتأكد من سلامة موقف أولادهم تجاه المدرس . ويربط الوالدان بين المدرس والوالد أو الوالدة ، من أجل توسيع طاعة الوالدين لتشمل المدرسين .

خلاصة

وهكذا نبدأ بغرس طاعة الوالدين ، ثم نربطها بطاعة اللـه عز وجل ، ونلقن الأطفال أن طاعتهم للوالدين فيها ثواب من اللـه عز وجل ، ثم ندخل طاعة المدرس مع طاعة الوالدين ، ثم مدير المدرسة ، فمدير العمل ، ثم طاعة أمير البلد . وهكذا نربي أفراد مسلمين لمجتمع مسلم ، يقوم بالبيعة ويؤدي حق اللـه عز وجل فيها . ويكون كالبنيان المرصوص كما قال عنه رسول اللـه ﷺ . وعندما نربي مسلمين يطيعون والديهم طاعةً للـه عز وجل ، ويطيعون مدرسيهم طاعةً للـه عز وجل ، ويطيعون أمراءهم طاعةً للـه عز وجل ، عندئذ نصل إلى المجتمع المسلم الذي وصفه رسول اللـه (ﷺ)بالجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى .

المسجد من وسائل التربية السياسية :

للمسجد مكان الصدارة في المجتمع المسلم ، قال تعالى : إن أول بيت وضع للناس للذي ببكة مباركاً وهدى للعالمين آل عمران : 96. قال ابن كثير يرحمه اللـه [383/1] : (يخبر تعالى أن أول بيت وضع للناس ، أي لعموم الناس لعبادتهم ونسكهم ، يطوفون به ويصلون إليه ، ويعتكفون عنده ، (للذي ببكة) يعني الكعبة التي بناها إبراهيم عليه السلام).

كما أن رسول اللـه (ﷺ)لم يستقر به المقام عندما وصل إلى حي بني عمرو بن عوف في قباء حتى بدأ ببناء مسجد قباء ، وهو أول مسجد بني في المدينة كما ذكر ابن كثير يرحمه اللـه (209/3) . وعندما واصل سيره إلى قلب المدينة يثرب - يومذاك كان أول عمل قام به هو بناء مسجده (ﷺ) . وهذا يدل على المكانة العظيمة للمسجد في المجتمع المسلم ، فهو بيت اللـه ، وكفاه شرفاً بهذا النسب وأن المساجد للـه فلا تدعو مع اللـه أحداً الجن :18 .

وظائف المسجد في المجتمع المسلم

للمسجد وظائف متعددة في المجتمع المسلم أولها وأهمها إقامة الصلاة وهي الركن الثاني من أركان الإسلام ، حيث يلتقي المسلمون خمس مرات في اليوم والليلة،

بعد أن يسمعوا النداء إليها مذكراً بتوحيد الله (الله أكبر .... أشهد أن لاإله إلا الله والوظيفة الثانية للمسجد التربية الإسلامية (الروحية والعقلية والسياسية والجسدية ...) ونشر العلم ، وتعليم المسلمين ما ينفعهم في آخرتهم ، ثم ما ينفعهم في معاشهم. وعندما انطلق العلم من المسجد كان مباركاً خالصاً لله عز وجل ، ومن ثم نشأت الكتاتيب في المساجد ، ثم تحولت إلى مدارس وجامعات.

وفي المسجد تعقد المؤتمرات لمناقشة أحوال الأمة وما يواجهها من مشكلات ، وفيه تتخذ قرارات الشورى وفيه يجتمع أهل الحل والعقد لرسم السياسة العليا للمجتمع ، كما كان في عهد رسول الله r ، والخلفاء الراشدين رضوان الله عليهم .

ومن المسجد كان العلماء يسيرون الجيوش المسلمة للدفاع عن المسلمين ، فهذا ابن تيمية والعز بن عبد السلام - يرحمهما الله- يقودون المسلمين لمواجهة التتار ، وحتى أثناء الحملة الفرنسية على مصر كان علماء الأزهر يقودون المسلمين في مصر لمواجهة الفرنسيين مثل عبدالله الشرقاوي ، والإمام أحمد الدردير ، وكان للأزهر دور كبير في ثورة (1919) ضد الإنجليز ووقفت الدوريات العسكرية الإنجليزية أمام الأزهر لتمنع العلماء والطلاب من المظاهرات.

هذه بعض وظائف المسجد في المجتمع المسلم ، ولايسمح المقام للتفصيل ، لأننا سنعود للحديث عن التربية السياسية في المسجد .

الصلاة والتربية السياسية

وللصلاة فوائد كثيرة منها التربية السياسية التي تربي الفرد المسلم ليكون مواطناً صالحاً في المجتمع المسلم ، ويمكن تعريف التربية السياسية بأنها : إعداد المواطن الصالح للمجتمع المسلم ، الذي يعرف واجباته فيؤديها تقرباً لله عز وجل ، ويعرف حقوقه فيطالب بها بالطرق المشروعة ، ومن المسلمات أن الإنسان لا يعيش بدون مجتمع ، والمجتمع سابق على الفرد ، فلا يوجد الفرد إلا ضمن مجتمع ، ولا يستطيع

الفرد أن يحقق وجوده الإسلامي إلا ضمن المجتمع، وثلاثة أرباع الفرائض والواجبات الإسلامية لاتتم بدون مجتمع مسلم.

المسجد وصلاة الجماعة

وللمسجد أهمية كبيرة في تماسك المجتمع ليبقى حياً كالجسد الواحد كما وصفه رسول اللـه (ﷺ)عندما قال : مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى . وكيف يتراحم المسلمون إذا لم يرَ بعضهم بعضاً !!؟ لذلك كانت صلاة الجماعة ليلتقى المسلمون خمس مرات في اليوم والليلة ، ويعيش الفرد المسلم متفاعلاً مع المجتمع ، ولاينعزل عنه.

إن أهم رسالات المسجد لقاءات المؤمنين في رحابه خمس مرات يومياً في عبادة وتذاكر وتراحم ، وتعاون ، متماسكين كصفوفهم في الصلاة ، وصلاة المسلم في المسجد أفضل من صلاته في بيته أو سوقه ، فعن أبي هريرة t عن النبي (ﷺ) قال:

صلاة الرجل في الجماعة تضعف على صلاته في بيته وفي سوقه خمساً وعشرين ضعفاً،وذلك أنه إذا توضأ فأحسن الوضوء ثم خرج إلى المسجد لا يخرجه إلا الصلاة، لم يخط خطوة إلا رفعت له بها درجة وحط عنه خطيئة ، فإذا دخل المسجد كان في صلاة ما كانت الصلاة تحبسه ، وتصلي عليه الملائكة مادام في مجلسه الذي يصلي فيه، اللـهم اغفر له ، اللـهم ارحمه ، ما لم يحدث فيه.

ويتعلم المسلم في المسجد الكثير ، ومنه اتباع النظام والتعود عليه ، عند تسوية الصفوف ، القدم بالقدم ، والكتف بالكتف ، كما يتعلم التواضع ، فالفقير بجوار الغني ، كتف بكتف ، وقد يكون الإمام أقل الناس مالاً ، والمأموم أكثر منه ثراء .

وقد رغب رسول اللـه (ﷺ)في صلاة الجماعة ، وحث المسلمين عليها فعن عبد اللـه بن عمر رضي اللـه عنهما أن رسول اللـه (ﷺ) قال : صلاة الجماعة أفضل من صلاة الفرد بسبع وعشرين درجة . وعن أبي هريرة ﷺ أن رسول اللـه (ﷺ) قال : لو يعلم الناس ما في النداء والصف الأول ، ثم لم يجدوا إلا أن يستهموا عليه لاستهموا ،

ولو يعلمون ما في التهجير لاستبقوا إليه ، ولو يعلمون ما في العتمة والصبح لأتوهما ولو حبواً.

هذه الأحاديث الشريفة وغيرها كثير ، تحض المسلمين على صلاة الجماعة في المسجد ، لأن في صلاة الجماعة طاعة لله ورسوله، ثم تربية روحية ، وتربية سياسية ينتج عنها التكافل الاجتماعي والتوادد والتراحم، حتى يصبح المسلمون كالجسد الواحد .

ولصلاة الجماعة في المسجد قيم ومعاني إسلامية كبيرة وكثيرة ، منها هذا الموقف العظيم ، حيث يصطف المصلون خلف الإمام ، والإمام أقرؤهم لكتاب الله ، وليس أغناهم ، أو أعظمهم جاهاً ، أو أشرفهم نسباً ، وكلهم ينفذون تعليماته رغبة في ثواب الله عز وجل ، يتابعونه ولايسبقونه ، يركعون بعد أن يركع ، ويسجدون بعد أن يسجد ، يطيعونه طاعة لله عز وجل ، ورغبة في ثواب الله عز وجل عندما يقبل صلاتهم .

وقد يدخل المسجد مسبوق أقرؤ من الإمام ، فيلتحق بالجماعة حالاً ، وقد يدخل المسجد أمير والإمام شاب يافع فيلتحق بالجماعة فوراً ، وينفذ أوامر الإمام في الصلاة ، لأن المسلم يعلم جواز إمامة المفضول ، وما أعظم هذا المعنى في المجتمع المسلم ، فالإمام في الصلاة ـ وهي أعظم شعائر الإسلام ـ يجوز أن يكون مفضولاً ، وفي المصلين خلفه من هو أفضل منه ، وأحق منه في الإمامة ، ومع هذا تجوز إمامة المفضول ، وصلاة الجميع صحيحة مقبولة إن شاء الله . فمتى ينتبه المسلمون إلى هذا ، فينظرون إلى الإمامة ـ أي إمامة ـ بأنها تكليف وليست تشريفاً ، والمهم أن يوجد إمام، فلا صلاة جماعة بدون إمام ، ولا مجتمع مسلم بدون إمام . وإمام مطاع يتقرب الناس إلى الله بطاعته كما يتقرب المصلون إلى الله بطاعة إمامهم في الصلاة . وينظر إليه المواطنون في المجتمع ، كما ينظر المصلون إلى إمام الصلاة.

وقد يخطأ الإمام ـ إمام الصلاة ـ بالقراءة فيرده أقرب المصلين إليه ، بصوت لايكاد يسمعه غيره، وما أشبه هذا بتقديم النصيحة إلى أمير المسلمين ، فالأمير يخطأ لأنه بشر ، والمسلم مأمور بنصيحة الإمام كما وصى رسول اللهr الدين النصيحة ، قلنا لمن ؟ قال : لله وكتابه ورسوله وأئمة المسلمين وعامتهم . ولا خير في أمة لا تنصح لحاكمها ، ومسؤولية العلماء والمصلحين في نصح الحكام أكبر وأعظم ، ومن آداب النصيحة أن تكون سراً ، قال بعضهم : من وعظ أخاه فيما بينه وبينه فهي نصيحة ، ومن وعظه على رؤوس الناس فإنما وبخه ، والمؤمن يستر وينصح ، والفاجر يهتك ويعير .

خطبة الجمعة والتربية السياسية :

ومن أكبر جوانب التربية السياسية في المسجد خطبة الجمعة ، عندما يكون الخطيب كفؤاً لها ، حيث يجتمع لصلاة الجمعة مالا يجتمع في صلاة الجماعة ، وكثير من المسلمين يتقاعسون عن صلاة الجماعة ، ولكنهم يحضرون صلاة الجمعة ، وأمام هذا العدد الكبير فإن الخطيب الداعية يستطيع أن يبث الوعي السياسي في أذهان المسلمين من خلال خطبة الجمعة ، عندما يعالج قضايا الساعة معالجة إسلامية؛ محددة بكتاب الله وسنة رسوله (ﷺ) ، ومن نافلة القول أن للإسلام حكم في كل قضية مستجدة ، ويجب أن يعرف المسلمون حكم الإسلام فيها ، وخطبة الجمعة من أعظم الوسائل لتعريف المسلمين بحكم الله عز وجل في تلك المستجدات . ومن منا لا يذكر الشيخ عبد الحميد كشك يرحمه الله ، و أثره في بث الوعي بين المسلمين من منبر يوم الجمعة.

ومن آداب صلاة الجمعة أن يغتسل المسلم ويلبس ثياباً نظيفة ويتطيب ، ويبكر إلى المسجد ، وينصت المصلون إذا صعد الإمام المنبر ، ويستمعون له ، وإنه لمنظر رائع عندما ترى الألوف من الناس ينظرون إلى الخطيب صامتين يسمعون كلامه ، فقد أخرج البخاري يرحمه الله عن سلمان الفارسي رضي الله عنه قال قال رسول الله

صلى اللـه عليه وسلم لايغتسل رجل يوم الجمعة ويتطهر ما استطاع من الطهور ، ويدهن من دهنه ، ويمس من طيب بيته ، ثم يخرج فلا يفرق بين اثنين ، ثم يصلي ما كتب لـه ، ثم ينصت إذا تكلم الإمام ، إلا غفر لـه ما بينه وبين الجمعة الأخرى] البخاري ـ 208/2 في الجمعة .

فما أعظم هذا الملتقى الأسبوعي حيث يلتقي المسلمون ، ويتصافحون بعد الصلاة ، وقد وعظهم الخطيب ، وذكرهم بما يحيي القلوب ، كما علمهم حكم اللـه في قضية من قضايا الساعة.

المسجد والانتماء:

يبحث الفتى عن الرفقة لأنها تغذي حاجة نفسية ملحة عنده ، وينتقي أقرانه من الفتيان المشابهين لـه في الطباع ، ويختارهم ممن يكثر لقاؤه بهم ، وأقران المسجد يلتقي بهم خمس مرات في اليوم والليلة ، بالإضافة إلى درس تحفيظ القرآن ، ومن خلال هذه المعايشة ينتقي الفتى المواظب على المسجد أقرانه من رواد المسجد . وليتمكن العاملون في المسجد من الإشراف على هؤلاء الفتيان تشكل لهم أسر مسجدية يشرف عليها الإمام والمدرس ومن يعاونهم من أهل الحي ، وتهدف هذه الأسر المسجدية 'إلى توفير جماعة أقران صالحة للفتى ، حيث يمارسون أنشطتهم ضمن المسجد ، وتحت إشرف العاملين فيه(خالد شنتوت ، تربية الشباب المسلم ، ص 70)

يقول الشيخ محمد قطب يحفظه اللـه : (لم يعد الفتى متمركزاً حول ذاته ، إنما صار مشغولاً بالآخرين ، ومن أين يبدأ الإصلاح ، ومن هذا الخيط يسعى الشباب إلى (الانتماء) ، كما تتسارع الجماعات والأحزاب إلى جذب الشباب إليها من هذا الخيط ذاته (منهج التربية الإسلامية 259/2

ويقول أيضاً : (لابد من انتماء الشباب إلى الجماعة ، لأن هذا الشعور الجماعي فطري لدى الإنسان ، ولأن الحاجة إلى الانتماء من الحاجات الأساسية لدى الشباب .)(ص 287).

وعندما ينتمي الشاب إلى المسجد يكون انتماؤه إسلامياً ، ويسد الطريق على الأحزاب العلمانية والهيئات الملحدة التي تخرب عقائد الشباب

المدرســة من وسائل التربية السياسية :

والمدرسة مجتمع وسط في كمه وتنوعه ، بين البيت والمجتمع ، وفي المدرسة أنظمة ولوائح تختلف عن البيت ، وفيها مسؤولون كالأب ، ولكنهم ليسوا آباءً بكل معنى الكلمة ، يتعاملون من التلاميذ بلطف وموضوعية وهذه بعض مظاهر التربية السياسية في المدرســة:

- طاعة التلاميذ للمدرسين ، وطاعة المدرسين لمدير المدرسة ، تنمي عند الناشئة فضيلة الطاعة التي غرسها البيت ، وحبذا أن يكرر المدرس أمام التلاميذ مقولة (إذا وافق مدير المدرسة) ، ليبين للتلاميذ أن المطاع هو مدير المدرسة ، وليعرف التلاميذ أن كل مجتمع صغير أم كبير لابد له من أمير مطاع
- نظام المدرسة ، مثل التوقيت اليومي للحصص ، وزمن الفسحة الكبيرة ، وبداية طابور الصباح ، وزمن الانصراف ، وتوزيع التلاميذ على الفصول ، ثم توزيع التلاميذ داخل الفصل الواحد حسب أطوالهم ، وحسب حالاتهم الخاصة .....إلخ هذه الأمور تزرع لدى الناشئة أن النظام ضروري للمدرسة، ومن ثم الدستور والقوانين ضرورية للمجتمع ، وكما أنه يجب على التلاميذ طاعة الأنظمة في المدرسة ، فإنه يجب على المواطنين طاعة الدستور والقوانين في المجتمع ، والمجتمع الفاضل هو المجتمع الذي تحترم فيه القوانين والدستور

- 3 يدرب التلاميذ على التسيير الذاتي ، وهو انتخاب مجلس إدارة لكل فصل ، وفي هذا الانتخاب تدريب عملي على الانتخاب الذي سيمارسونه في المجتمع ، ثم تدريب عملي على الإدارة ، حيث ينتخب مجلس إدارة للفصل يتكون من رئيس ونائب للرئيس ، ومسؤول ثقافي يتابع مكتبة الفصل وأنشطته الثقافية ، ومسؤول رياضي ، ومسؤول صحي ...إلخ .

- تنمى فضيلة العدالة عند التلاميذ من خلال التقييم ، ومنح الدرجات للتلاميذ ، عندما يهتم المدرسون بهذا التقييم ، ويعطون كل تلميذ الدرجة التي يستحقها ، فتكون الدرجات عندئذ معبرة عن جهد التلاميذ ، وعندما يحصل التلميذ الذكي والمتفوق والمجد الذي بذل جهداً كبيراً في المذاكرة ؛ يحصل على الدرجة التامة يشعر هو وزملاؤه أن الجد والاجتهاد أوصله إلى هذه الدرجة ، وسيكون ذلك دافعاً له ليستمر في جده واجتهاده ، وحافزاً لزملائه كي يقلدوه في الجد والاجتهاد . أما التلميذ المهمل ، والذي يشاغب خلال الحصة ولاينتبه لشرح المدرس ، فعندما يحصل على درجة ضعيفة ، يعرف هو كما يعرف زملاؤه أن المشاغبة والاهمال أوصلاه إلى هذه الدرجة الضعيفة، كما يؤكد ذلك توزيع الجوائز والمكافآت على التلاميذ المجدين والمتفوقين ، داخل الفصل الواحد ، وعلى مستوى المدرسة في طابور الصباح .

- تنمى عند الطلاب قيمة الحوار وقبول الرأي الآخر ، وخاصة في حصص التربية الوطنية ، والتاريخ ، وعلم الاجتماع ، وما شابه ذلك ، وينبغي على التربويين إضافة مادة للمنهج المدرسي تدرب التلاميذ على الحوار الموضوعي، وقبول الرأي الآخر ، واكسابهم فضيلة الاستماع واحترام الرأي الآخر.

المخيمات من وسائل التربية السياسية :

وفي هذه المخيمات والمعسكرات يتعلم القادة فن القيادة بالممارسة العملية ، كما يتعلم الأخرون فن الانقياد السليم ، وهذا الأخير يكاد يكون مفقوداً في حياتنا المسلمة المعاصرة ، حيث نجد كثيراً من الناس ينقادون وهم كارهون ، أو غير مبالين ،

أما في المجتمع المسلم ، فالمقود له دور إيجابي في مساعدة القائد ، ولايكون القائد ناجحاً إلا إذا كان يقود أفراداً ناضجين يفقهون العمل السياسي ، وبالتالي يفهمون كيف يقادون . ولنا في خالد بن الوليد رضي اللـه عنه قدوة حسنة ، لما وصله كتاب عمر بن الخطاب رضي اللـه عنه يطلب عزله عن قيادة جيش المسلمين بعد معركة اليرموك المشهورة والتي انتصر فيها خالد بن الوليد قائد جيش المسلمين رضي اللـه عنه على الروم أكبر امبراطورية عالمية يومذاك ، وصله الخطاب فامتثل لأمره وسلم القيادة لأبي عبيدة عامر بن الجراح رضي اللـه عنه ، واستمر في القتال ضد الروم .

وسئل علي بن أبي طالب رضي اللـه عنه : لِمَ لا تكون مثل عمر بن الخطاب ؟! فقال رضي اللـه عنه : لأن عمر رضي اللـه عنه كان أميراً عليّ وعلى أمثالي ، وأنا أمير عليك وعلى أمثالك .

وهكذا تقدم هذه المؤسسات التربية السياسية للناشئة ، من البيت إلى المدرسة فالمسجد فالمخيمات والمعسكرات ... وعندئذ نجد المواطن المسلم الصالح الذي يعرف واجباته فيؤديها طمعاً في ثواب اللـه عز وجل ، كما يعرف حقوقه فيطالب بها بالطرق المشروعة .

الزيارة الصفية ذلك السوط الموجه

معذرة! إن ليس هذا رأيي، فقد كنت موجهاً لمادة اللغة الإنجليزية لعدة سنوات وأعتبر الزيارة الصفية وسيطا إشرافيا رئيسا في عمل أي موجه، ولكن هذا رأي أحد المعلمين ، أحمد (اسم مستعار)، والذي حضر متأخراً للالتحاق بلقاء تربوي – الملتقى الشهري لأحد المواد- لقد أتى أحمد مهللاً ويشع وجهه سرورا وخاطبنا قائلاً: \" لقد تطعمت الحقنة الأخيرة لهذا العام. \"فقد حضر الموجه اليوم وطعمني الحقنة الثانية وأعطاني جيد جداً، وهكذا سأعمل بارتياح حتى نهاية العام، والسنة الجاية يخلق اللـه مالا تعلمون! "

مداخلة أحمد المفاجئة كانت الزناد الذي أشعل مناقشة ساخنة ، فبدأ كل مشارك يفرغ ما في جعبته وما مر به من تجربة حول هذا الموضوع وكل صب جام غضبه وكراهيته للزيارة الصفية. لقد تفحصت وجوه الحاضرين فمنهم المعلم الجيد جداً في عمله والجيد والخريج الجديد حديث العهد بمهنة التدريس ، ولكن القاسم المشترك بينهم هو عدم تقبلهم للزيارة الصفية واعتبارها سوطا مشهورا عليهم . وعموما... لماذا يتواجد هذا الاعتقاد الخاطئ عند غالبية المعلمين ؟ كان هذا محور لقائنا.

ومن خلال حوار هادئ وهادف تمت مناقشة: الإشراف التربوي ، المشرف التربوي، واقع الإشراف الممارس، الزيارة الصفية ومفهومها، بنود الزيارة الصفية، أنواعها وخطواتها- كانت تلك المناقشة في عجالة، وعلى اثرها قررت أن أكتب هذه المقالة استزادة لما سبق وإثراء لهذا الموضوع.

الإشراف التربوي:لقد تطور مفهوم الإشراف التربوي خلال السنوات الأخيرة تطوراً ملموساً وذلك نتيجة للبحوث والدراسات التي أجريت حوله، ولقد تباينت وجهات نظر الباحثين التربويين حول مفهوم الإشراف، يرى محمد عدس ورفاقه: أن الإشراف التربوي: عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تعنى بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب ، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها". ويرى تيسير دويك ورفاقه: أن الإشراف التربوي: " عملية تفاعلية إنسانية تهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه وحل مشاكله".

وترى إيزابيل فيفر : أن الإشراف التربوي هو: " عملية التفاعل التي تتم بين فرد او أفراد وبين المعلمين بقصد تحسين أدائهم، أما الهدف النهائي من ذلك كله فهو تحسين تعليم التلاميذ ، والإشراف التربوي : عبارة عن عملية تمهيدية لإدخال تحسينات في العملية التربوية بالعمل مع الأشخاص الذين يعملون مع المعلمين وهو

عملية استثارة للنمو ووسيلة لمعاونة المعلمين ليساعدوا أنفسهم. والبرنامج الإشرافي ما هو إلا وسيلة لتحسين العملية التعليمية.

مما سبق ومن تعريفات أخرى كثيرة يمكن القول بأن الإشراف التربوي عبارة عن مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم والدفاع عن وطنهم.

أسس الإشراف التربوي:

أبرز هذه القواعد والأسس هي ما يلي:

- التعاون الإيجابي الديمقراطي القائم على قناعة أعضاء الفريق الواحد بأهمية العمل الذي يسعون لإنجازه.
- المنهجية العلمية في التفكير من خلال توظيف الأسلوب العلمي في التفكير ومواجهة المشكلات بأدوات الأسلوب العلمي لتذليلها وتخطيها وفق خطوات محددة ومتعارف عليها.
- التجريب العلمي وهو دعوة المشرفين والمعلمين إلى تجريب أساليب وطرائق جديدة في العمل للوصول إلى نتائج تتسم بالتجديد والابتكار.
- التفكير الجماعي والتفكير التعاوني يضاعف القدرة على المشكلات ويجعل الحلول التي يتم الوصول إليها أكثر قبولاً وثباتاً.
- المرونة وملائمة الظروف المتغيرة بحيث يضطر المشرف أحياناً لإجراء تعديلات في خطته لمعالجة موقف طارئ.
- التجديد والابتكار من أجل تحقيق التطوير في العملية التعليمية/ التعلمية و تطوير المناهج التعليمية وطرائق تدريسها والوسائل المعينة التعلمية العصرية،

وأساليب توظيفها من خلال البحث المتواصل، والتجريب العلمي المنظم للوصول إلى تعليم مثمر.

- استشراف المستقبل فمن خلال خبرة المشرف في الحياة يمكنه الابداع عبر دراسته العلمية للماضي والحاضر والقدرة على توقع المشكلات والصعوبات واتخاذ الاجراءات الوقائية التي تمكنه من تلافي المشكلات قبل وقوعها.
- التواصل والاستمرارية حيث التنمية تحتاج إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية وتجديدها باستمرار والنجاح يقود إلى نجاح آخر ويستمر النشاط والعمل لتحقيق الأهداف.
- الشمولية فعلى المشرف أن يراعي في تخطيطه جميع مجالات المجتمع التربوي لتلبية جميع حاجات المجتمع.
- النقد والنقد الذاتي فعلى المشرف أن يعمل بمبدأ النقد والنقد الذاتي، ويدرب فريق العمل الذي يعمل معه على تقبله كما هو يتقبلهم والنقد في الاتجاهين يجب أن يكون نقداً علمياً منزهاً عن الأهواء الشخصية ومبنيا على الحرية التامة. والمشرف المبدع قدوة لمعلميه يقوم نفسه بنفسه ويتسع صدره لملاحظات الآخرين.

خصائص الإشراف التربوي:

إن للإشراف التربوي الفاعل سمات وخصائص منها:

- الإشراف التربوي، عملية ديمقراطية منظمة ترتكز على التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم والمشرف التربوي.
- الإشراف التربوي وسيلة لتحقيق أهداف التربية: المشرف قائد تربوي ذو تميز ثقافي هدفه النهوض بالعملية التعليمية التعلمية من خلال التأثير الايجابي في جميع أطرافها.
- الإشراف التربوي عملية إنسانية وأداة فاعلة لتقديم خدمات اجتماعية انسانية حيث ان العلاقة ليست مهنية فقط ،فعلى المشرف ان يعمل على توثيق علاقاته

مع المعلمين والتفاعل معهم ومساعدتهم في تذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجههم سواء كانت داخل المدرسة او خارجها.

- الإشراف التربوي عملية قيادية حيث على المشرف أن يتصف بالتأثير الايجابي في جميع الأطراف في الميدان التربوي وعليه تنسيق جميع الجهود من أجل تحسين التعلم.
- الإشراف التربوي عملية شاملة تعنى بكل ما يتصل بالعملية التربوية- تحسين أداء المعلمين- الوسائل المعينة والأنشطة المصاحبة، وأدوات التقويم، وتطوير المناهج والبيئة المدرسية.
- الإشراف التربوي عملية حافزة: تشجع المعلمين على التنمية الذاتية والتجديد والابتكار.
- الإشراف التربوي عملية فنية تتطلب نمواً مستمراً : لكل من المشرف والمعلم والمدير والطالب وخصوصاً المشرف لأنه العنصر المؤثر في المعلم المحرك للعملية التعليمية التعلمية.
- الإشراف التربوي عملية وقائية علاجية تسعى إلى تأهيل المعلم لتقليل الممارسات السلبية وعدم تصيد أخطاء هامشية لا قيمة لها بل تعزيز الاتجاهات الايجابية واستثمارها.
- الإشراف التربوي الحديث يعتمد على تقويم الأداء كوسيلة لتحسينه وتقرير النتائج الايجابية وتعميمها.

أساليب الإشراف التربوي:

هناك عدد من الأساليب والأدوات الإشرافية ولكن ما يهمنا الزيارة الصفية. مفهوم الزيارة الصفية: هي أسلوب إشرافي من أقدم الأساليب الإشرافية المعروفة وأكثرها شيوعاً يقوم بها المشرف التربوي ليرى على الطبيعة كيف يتم التدريس وكيف يتعلم التلاميذ وليقف بنفسه على قضايا محددة من أجل التخطيط لبرنامج

إشرافي في ضوء الحاجات الحقيقية للمعلمين من أجل تحسين أداء المعلم وتحسين نتاج العملية التعليمية التعليمة.

أهداف الزيارة الصفية:

- يعمل كل مشرف يخطط لزيارة المعلمين في صفوفهم و يضع في اعتباره مجموعة من الأهداف من أبرزها:
  - التعرف على حاجات المعلمين المختلفة والمساهمة في حل مشكلاتهم المهنية.
  - الإعداد للتخطيط وبناء البرنامج الإشرافي ونقل الخبرة بين المعلمين.
  - التأكد من تنفيذ المعلمين لما خططوا له.
  - تقويم ما تم تنفيذ من المنهاج.
  - التعرف على المستوى ألتحصيلي للطلاب وملائمة البيئة التربوية للطالب.
  - تقويم أداء المعلمين.

أنواع الزيارة الصفية:

- زيارة استطلاعية (أولية) معرفة الجو العام: الإعداد، إدارة الوقت، إدارة الصف، توظيف الوسائل المعنية، التقويم، التعزيز...الخ.
- زيارة تدريبية (توجيهية): لمعرفة حاجات المعلم و للتعرف على الدرس الجيد، أهم خطوات الدرس وعمليات التقويم المختلفة ....الخ.
- زيارة تقويمية: للوقوف على مستوي أداء المعلم العام.

أصول وأخلاقيات الزيارة الصفية :

هنا بعض الأمور التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند الزيارة الصفية:

- توفير جو من الود والاحترام والثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم والابتعاد عن الفوقية.

- التخطيط يجب أن يكون متفقا عليه والتحديد المسبق لوقت الزيارة ، على المشرف ان يدرك انه ليس خطأ أن يكون المعلم مستعداً للزيارة.
- قناعة المعلم بأن الهدف من الزيارة هو تقديم العون له وتبادل الخبرات معه.
- أن يرافق المشرف المعلم إلى غرفة الصف جنباً إلى جنب وأن يقدم المعلم المشرف إلى طلابه.
- أن يجلس المشرف في مكان لا يؤثر على سير الدروس وأن لا يتدخل فيه من أجل أن يصحح خطأ إلا حين يكون الخطأ في آية قرآنية.
- أن يقضي المشرف طيلة الوقت داخل غرفة الصف ويخرج مع المعلم.
- أن لا يدون المشرف أي ملاحظات داخل الصف حتى لا يصرف أنظار التلاميذ عن معلمهم.الا اذا اضطر لذلك دون لفت أنظار الطلاب ومعلمهم.
- قبل مغادرة غرفة الصف يفضل أن يشيد المشرف بجهود المعلم وتعاون طلابه معه.
- تسجيل المشاهدات والملاحظات يكون خارج غرفة الفصل، بعد إعطاء الفرصة للمعلم لتقويم أداءه.
- كتابة التقرير عن الزيارة الصفية أمام المعلم بعد مناقشته في كل بند من البنود.

خطوات الزيارة الصفية

هناك ثلاث خطوات رئيسة للزيارة الصفية.

- اللقاء القبلي: يتم بين المشرف والمعلم لكسر الجمود وبناء الثقة بين الطرفين وتعريف المعلم بهدف الزيارة والتعرف على خطة المعلم لذلك اليوم والجوانب الأساسية التي سيتم ملاحظتها أثناء الدرس.

- حضور الحصة: رصد السلوك التعليمي للمعلم بدون أي تدخل إلا في حالة الخطأ في قراءة آية من القران الكريم .
- اللقاء ألبعدي: مع المعلم لمناقشة وتحليل الموقف التعليمي التعلمي تحليلاً منهجياً وذلك من أجل مساعدة المعلم على التحليل والتأمل واقتراح الحلول من خلال تزويده بتغذية راجعة وتشجيع المعلم على التقويم الذاتي حيث يعزز نقاط القوة والنواحي الإيجابية ويشخص نقاط الضعف عنده ويعمل على علاجها والتغلب عليها. بعد ذلك يطلع المشرف مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً على الاقتراحات التي انبثقت من الاثنين ليتابع ذلك مع المعلم.

إن الإشراف التربوي رسالة وأمانة يحملها المشرف على عاتقه ، والزيارة الصفية تتطلب بذل جهوداً كبيرة من تخطيط وإعداد قبل أن يصل المشرف إلى المدرسة وهذه الجهود لا ترى للعديد من المعلمين، فإذا كنا نريد أن نصدر أحكاماً، علينا أن نلم بكل المعطيات حتى تكون أحكامنا موضوعية. ولو قدر هذا المعلم "أحمد أن يصبح موجهاً يوماً ما لسمعنا منه رأيا آخرا في عملية الزيارة الصفية. في عام 1998 قدر لي أن أرافق المشرف "Dennis" لمدة ثلاثة شهور،وقد كان يشرف Dennis على 28 معلماً ومعلمة موزعين في ثماني مدارس، كان يزور كل واحد منهم على الأقل ثلاث مرات في الأسبوع، كان وجوده معهم في غرفة الفصل شيئاً طبيعياً تعودوا عليه وتعود عليهم، كانت علاقتهم تتسم بالتعاون والاحترام وتبادل الخبرات وكان دوره ناقلا للخبرات الإيجابية بين معلميه.

إنني أتساءل ماذا سيكون رأي "أحمد" لو زاره الموجه ثلاث مرات أسبوعياً أو حتى مرة أسبوعياً، بالتأكيد ستكون عنده مناعة من كثرة التطعيم.

ان هناك فروق فردية بين المشرفين في ضوء الإعداد المتزايدة للمشرفين الجدد وهناك اختلافا واضحا في فعالية العملية الإشرافية نتيجة طبيعية للتباين في الخبرات والتأهيل والتدريب.والأمل معقود على مشرفينا ان يطوروا أنفسهم باستمرار

وملاحقة كل جديد حتى يضيفوا تلك الخبرات الجيدة إلى معلميهم، فتزداد الثقة بهم ويشعرون بـأنهم يستزيدون ويتشوقون دوما إلى كل جديد من مشرفيهم.

التدريس وحل المشكلات

مفهوم حل المشكلات

يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق لـه تعلمها ، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشـكل جديـد ، وغـير مـألوف لـه في السـيطرة عليه ، والوصول إلى حل له .

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المـتعلم أو الطفـل في موقـف حقيقـي يُعْمِلـون فيـه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي ، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفـل إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف .

أنواع المشكلات

حصر ريتمان أنواع المشكلات في خمسة أنواع ، استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف :

- مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام .
- مشكلات توضح فيها المعطيات ، والأهداف غير محددة بوضوح
- مشكلات أهدافها محدد وواضحة ، ومعطياتها غير واضحة
- مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات .
- مشكلات لها إجابة صحيحة ، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القـائم إلى الوضـع النهائي غير واضحة ، وتعرف بمشكلات الاستبصار .

ويصف المتخصصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على الأفراد / التلاميذ إلى طريقتين قد تتفقان في بعض العناصر ولكن تختلفان في كثير منها هما:

1 ـ طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي الاتفاقي أو النمطي

وطريقة حل المشكلات العادية هي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما ، وعلى ذلك تعرف بأنها : كل نشاط عقلي هادف مرن يتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة .

- إثارة المشكلة والشعور بها
- تحديد المشكلة
- جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة .
- فرض الفروض المحتملة
- اختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالاً ليكون حل المشكلة .

2 ـ طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري ، أو الإبداعي

أ ـ تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى التلميذ أو من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها لا يستطيع أن يدركها العاديون من التلاميذ / أو الأفراد ، وذلك ما أطلق عليه أحد الباحثين الحساسية للمشكلات .

ب ـ كما تحتاج أيضاً إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الابتكاري .

خطوات حل المشكلة

إن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب والتي يمكن تحديد عناصرها وخطواتها بما يلي :

1 ـ الشعور بالمشكلة

وهذه الخطوة تتمثل في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محـدد **2 ـ تحديـد المشكلة**

هو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها .

3 ـ تحليل المشكلة

التي تتمثل في تعرف الفرد / التلميذ على العناصر الأساسـية في مشـكلة مـا ، واسـتبعاد العنـاصر التي لا تتضمنها المشكلة .

4 ـ جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة

وتتمثل في مدى تحديد الفرد / التلميذ لأفضل المصـادر المتاحـة لجمـع المعلومـات والبيانـات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

5 ـ اقتراح الحلول

وتتمثل في قدرة التلميذ على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما .

6 ـ دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة

وهنا يكون الحل واضحاً ، ومألوفاً فيتم اعتماده ، وقد يكون هناك احتمال لعدة أبدال ممكنـة ، فيتم المفاضلة بينها بناءً على معايير نحددها.

7 ـ الحلول الإبداعية

قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة ، ولذا يتعـين التفكـير في حـل جديد يخرج عن المـألوف ، وللتوصـل لهـذا الحـل تمـارس منهجيـات الإبـداع المعروفـة مثـل العصـف الذهني ـ تآلف الأشتات.

الأسس التربوية التي تستند إليها استراتيجية حل المشكلات :

- تتماشى استراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم التي تقضي أن يوجد لـدى المـتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه .
- تتفق مع مواقف البحث العلمي ، لذلك فهـي تنمـي روح الاستقصـاء والبحـث العلمـي لـدى الطلبة .
- تجمع في إطـار واحـد بـين محتـوى الـتعلم ، أو مادتـه ، وبـين اسـتراتيجية الـتعلم وطريقتـه ، فالمعرفة العلمية في هذه الاستراتيجية وسيلة التفكير العلمي ، ونتيجة له في الوقت نفسه .

شروط وتوظيف استراتيجة حل المشكلات

- أن يكون المعلم نفسه قادرا على توظيف استراتيجة حـل المشـكلات ملـما بالمبـادئ والأسـس اللازمة لتوظيفها .
- أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطـوة مـن خطـوات اسـتراتيجية حل المشكلات
- أن تكون المشكلة من النوع الذي ستثير الطلبة وتتحداهم ، لذا ينبغي أن تكـون مـن النـوع الذي يستثني التلقين أسلوبا لحلها .
- استخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم الطلاب استراتيجة حل المشكلات، لأن كثيرا مـن العمليات التي يجريها الطلاب في أثناء تعلم حل المشكلات غير قابلة للملاحظة والتقويم
- ضرورة تأكد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها .

خصائص الخبرة في حل المشكلات

يرى الباحثون في مجال التفكير أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها ، وإجادتها بالمراس والتدريب ، وقد ذكروا عددا من الخصائص العامة للشخص المتميز في حل المشكلات أهمها :

- الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات ، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها .
- الحرص على الدقة ، والعمل على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة .
- تجزئة المشكلة والعمل على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات أكثر بساطة .
- التأمل في حل المشكلة ، وتجنب التخمين والتسرع في إعطاء الاستنتاجات قبل استكمال الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة.
- يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطا ، وفاعلية بأشكال متعددة.

تعلم مهارة حل المشكلة

إن مهارة حل المشكلة تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دوراً جديداً يكون فيها فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلمه لذلك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدرب على مهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم وهي :

إن المعرفة متنوعة لذلك لا بد من تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.

إن مهارة التدريب على التفكير إحدى المهارات اللازمة التي ينبغي أن يتسلح بها أفراد المجتمع لمعالجة مشكلات مجتمعهم وتحسين ظروف حياتهم.

إن مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية ، أو مجالات الأكاديمية التكيفية.

إن مهارة حل المشكلات مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه ، وتزويده بآليات الاستقلال.

إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي تقترحها .

ويمكن تحليل المشكلة تحليلاً مفاهيمياً يوضح جوانب المشكلة وأبعادها ، وتتضمن المشكلة .

سؤالاً أو موقفاً يتطلب إجابة أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً .

موقفاً افتراضياً أو واقعياً يمكن اعتباره فرصة قيمة للمتعلم أو التكيف أو إبداع حل جديد لم يكن معروفاً من قبل.

موقفاً يواجهه الفرد عندما يحكم سلوكه دافع تحقيق هدف محدد ولا يستطيع بلوغه بما يتوافر لديه من إمكانيات .

الحالة التي تظهر بمثابة عائق يحول دون تحقيق غرض مائل في ذهن المتعلم مرتبط بالموقف الذي ظهر فيه العائق.

موقفاً يثير الحيرة والقلق والتوتر لدى المتعلم يهدف المتعلم التخلص منه .

موقفاً يثير حالة اختلال توازن معرفي لدى المتعلم ، يسعى المتعلم بما لديه من معرفة للوصول إلى حالة التوازن والذي يتحقق بحصول المتعلم على المعرفة أو المهارة اللازمة .

مواجهة مباشرة أو غير مباشرة ، وتحديداً تتطلب من المتعلم حل الموقف بطريقة بناءة.

ويمكن تحديد مهارة حل المشكلة وفق منظور جانييه الذي ضمنه في كتابه شروط التعلم بأنها متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ ، ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم.

والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع .

خطوات قدرة حل المشكلة

- تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها .
- الربط بين عناصر ومكونات المشكلة ، وخبرات المتعلم السابقة .
- تعداد الأبدال ، والحلول الممكنة
- التخطيط لإيجاد الحلول
- تجريب الحل واختياره
- تعميم نتائجه
- نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة

أولاً : تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها

يقوم المعلم عادة بعرض القضية التي يريد توظيفها أو تنظيم تعلم طلبته في الموقف التعلمي على صورة مشكلة بصورة واضحة ، وتكون المشكلة كذلك حينما تكون متحققة فيها الشروط الآتية :

إن صياغة المشكلة صياغة دقيقة ، ومحددة ، تتضمن متغيرات الموقف أو القضية استخدام كلمات دقيقة وسهلة ، مستعملة لدى الطلبة.

تتضمن الصياغة كل العناصر المتضمنة في الموقف .

تتضح العلاقة بين العناصر بوضعها على صورة علاقة على أن تكون مجموع العلاقات بسيطة وسهلة وقابلة للفهم من قبل الطلبة .

صغ لنفسك المشكلة بصورة محددة ، اروها لنفسك ، اروها للأفراد المحيطين بك إن أمكن .

اطلب من آخرين أن يرووا فهمهم للمشكلة للتأكد من وضوحها .

ثانياً : الربط بين عناصر ومكونات المشكلة ، وخبرات المتعلم السابقة :

إن إيجاد الروابط بين عناصر المشكلة عمل ذهني يتطلب من المتعلم إن يحدد العناصر بهدف جعلها أكثر أهمية ، وطفواً على شاشة الذهن ، وأن التفكير بمكوناتها يساعد المتعلم على تحديد الإطار المعرفي الذي يطلب إليه استحضاره ذهنياً ، لأنه يشكل المجال الذي سيتعامل معه .

لذلك يمكن تحديد المهمات الجزئية التي ينبغي أن تحقق لدى المتعلم وهي كالآتي :

- القدرة على الربط بين عناصر المشكلة ، ويسأل المتعلم نفسه عادة أسئلة تتعلق بالمشكلة .
- القدرة على تحديد مكونات المشكلة
- القدرة على تحديد المتطلبات المعرفية

أما الصور التي يمكن أن تعكس استيعاب الطلبة للمشكلة وتوافر متطلباتها فهي كالآتي :

- أن يربط المتعلم بين العناصر بكلمات رابطة تسمى بوحدات الربط
- أن يحدد المتعلم المكونات وما ترتبط به من معرفة وخبرات .
- أن يحدد المتعلم ما يحتاجه من معرفة أو خبرات
- أن يقرر المتعلم مدى توافر المعرفة اللازمة لديه

- أن يسعى المتعلم بنفسه أو المجموعة للحصول على المعرفة اللازمة من مصادرها

ثالثاً : تعداد الإبدال والحلول الممكنة

يقصد بالإبدال والحلول صور الحل الافتراضية ، وهي عادة تستند إلى بعض الأدلة المنطقية الظاهرة أو المتضمنة في المشكلة ، وترتبط قيمة الحلول التي يتوصل إليها الطلبة بقيمة المعرفة والخبرات لديهم.

وترتبط أيضاً بوضوح المخزون المعرفي الذي يسهل استدعاؤه واستخدامه ، وتوظيفه للوصول إلى الحل.

ويمكن أن يتدرب الطلبة على هذه المرحلة في ثنايا كل درس أو موضوع ، حتى تتحقق لدى الطلبة مهارة استخراج أبدال ثنايا النص ، أو الموضوع ، أو الفقرة ، أو الدرس .

تصاغ الإبدال عادة على صورة جملة خبرية توضح العلاقة بين متغيرين أو أكثر ، ويعتمد الطلبة في استدخال العلاقة على طبيعة البنى النظرية المنطقية المتضمنة في المشكلة ، وأن يقل اعتماد العلاقة الظاهرية في بناء البديل . لذلك يتوقع من الطلبة أن يستدلوا بالعلاقة بدلالة سلوك أو إشارة أو أمارة أو منبه يدعم ذلك .

يتأثر تعدد الإبدال ووفرتها ، وعمقها بمجموعة من العوامل يمكن ذكر بعضها بالآتي

- توافر مخزون معرفي وخبراتي غني
- توافر أسلوب معالجة تدرب عليه الطلبة أثناء تعاملهم .
- توافر منهجية أخذت صورة الآلية لمعالجة المشكلات التعلمية والحياتية .

- توافر مواد وخبرات منظمة مناسبة للتفاعل معها وفق برنامج مدروس .
- تدريب الطلبة في مواقف مختلفة لصياغة أبدال وحلول لمشكلات تدريبية .
- تدريب الطلبة على استيعاب معايير البديل الفاعل وصياغته .

دور المعلم في استخراج الإبدال لدى الطلبة :

كما هو معروف أن دور المعلم في هذه الإحداثات والتجديدات التربوية قد تحدد بالمنظم الميسر ، والمسهل ، والمشرف ، والمعد ، والمعزز ، وبالتحديد يكون دور المعلم في هذه المرحلة.

- إعداد المادة التعليمية على صورة مواقف أو مشكلات .
- تدريب الطلبة على آلية هذه المرحلة
- تزويد الطلبة بالمواد الإضافية التي تسهل صياغة الإبدال .
- نشر الإبدال التي يتوصل إليها الطلبة والمجموعات إلى الطلبة الآخرين .
- مناقشة الإبدال بهدف تعديلها وتحسينها لديهم
- تسجيلها على السبورة أو على لوحة قابلة للمراجعة أو التعديل

دور الطالب في استخراج الأبدال

إن حديثنا في هذا المجال يتحدد بالنظرة للمتعلم ، فالمتعلم هو أحد الوحدات المهمة المركزية التي ينبغي أن تكرس له كل الفاعليات والمهمات ، فالمتعلم نشط حيوي، فاعل ، نام ، متطور ، منظم ، ويمكن تحديد أدوار الطالب في هذا المجال بالأمور الآتية :

- ينظم المعرفة ، ويزينها بالطرقة التي تساعده على الفهم والاستيعاب . يصوغ المشكلة بدقة لكي يصوغ الإبدال المناسبة .

- يحصل على المعرفة والخبرة اللازمة من أمكنتها المناسبة من مراجع ، كتب ، الكتاب المدرسي المقرر .
- التدفق الذهني لعدد كبير من الإبدال
- اتخاذ القرار بعدد الأبدال المناسبة ، وتحديد المعيار الذي تم وفقه تبنيها كأبدال مناسبة .

رابعاً : التخطيط لإيجاد الحلول

إن هذه المرحلة عملية تتوسط بين العملية الذهنية المتضمنة أذهان الطلبة في إعطاء عدد كبير من الإبدال دون معايير ، أو أمارات ثم الانتقال إلى عملية انتقاء وتصفية الأبدال وفق معيار الأمارات المتوافرة والمدعمة لدقة القرار الذي يبنيه الطلبة في تلك العملية .

وتتضمن هذه العملية بناء مخطط لإيجاد الحل ، وتكرس هذه المرحلة لغربلة الإبدال ، ويتم ذلك بأن يبذل الطالب جهداً ذهنياً متقدماً لاتخاذ قرار بشأن البديل ، أو الإبدال التي ستضمن العمل والتجريب

ويمكن ذكر المهارات المتضمنة في هذه المرحلة بالتالية :

- تحديد المجال المعرفي والمهاراتي والخبراتي الذي يقع ضمنه البديل .
- تحديد المواد والخبرات المتعلقة بالبديل والضرورية له
- تحديد المهارات اللازمة للنجاح في معالجة البديل
- حصر الإشارات أو الأمارات التي تدل على المجال
- تحديد النواتج بصورة نظرية استناداً إلى الأمارات والإشارات المتوافرة .
- توظيف آلية اختبار والتحقق للبديل وفق خطوات أو مراحل .

دور المعلم في التخطيط

ويمكن ذكر دور المعلم في التخطيط في الممارسات الآتية:

- مساعدة الطلبة على تبيين المجال المعرفي والخبرات المهاراتية موضوع البديل .
- مساعدة الطلبة على الحصول على المواد اللازمة
- مساعدة الطلبة على صياغة النواتج المستندة على المجال

دور الطالب في التخطيط

- اتخاذ قرار بما توافر من المعرفة والخبرات والمهارات اللازمة لإعداد الإبدال للحل.
- تحديد المواد اللازمة .
- الحصول على المعرفة والمواد اللازمة .
- صياغة النواتج بصورة قابلة للملاحظة وفق معايير.

أن يخبر نفسه عن طريق الحديث الذاتي بوساطة الخطوات التي سيتم وفقها التحقق من البديل .

خامساً : تجريب الحل واختباره والتحقق منه :

تتضمن هذه المرحلة إخضاع البديل الذي تم اعتباره للتجريب بهدف التحقق منه . ويمكن تحديد معايير القابلية للتجريب والحل والتحقق منه بالآتي :

- الصياغة الدقيقة للبديل
- صياغة البديل بدلالة أداء قابل للملاحظة والحل .
- صياغة البديل ملائماً لظروف المجال والخبرة .
- صياغة البديل من وجهة نظر عملية أدائية .

ويمكن تحديد الشروط التي لا بد من توافرها حتى تنجح مهمة تجريب الحل واختباره والتحقق منه وهي كالتالي:

- توافر بديل يتصف بصياغة لغوية دقيقة
- توافر بديل مصاغ على صورة قابلة للحل
- توافر المواد والخبرات والمعرفة اللازمة لإجراء الحل وتطبيق البديل واختباره .
- توافر خطوات آلية تطبيق الحل واختباره
- توافر صياغة دقيقة نسبياً لما سيتم الوصول إليه بعد التحقق .

دور المعلم في التحقيق

- إعداد المواد والخبرات اللازمة للتجريب
- تنظيم موقف التجريب والتحقق من البديل
- التأكد من توافر خطة التنظيم لإجراء التجريب والتحقق من البديل .
- التأكد من نجاح خطة السير في الخطة لإجراء التجريب والتحقق .
- تحديد الموعد والزمن والتحقق من النواتج .
- تقييم مستويات الأداء وبناء برنامج للعمل اللاحق .

دور الطالب في التحقيق

- إعداد الموقف وتنظيمه لإجراء وتطبيق الخبرة .
- اختبار وتجريب البديل والتحقق منه
- صياغة النواتج بدلالة سلوك قابلة للملاحظة
- وصف لما يصل إليه وصفاً دقيقاً مفصلاً

سادساً : تعميم النتائج

إن مضمون هذه المرحلة ينصب على ما يصل إليه المتعلم من نواتج مترتبة عن الاختبار والتجريب ، أو التحقيق ، يقوم بتعميم هذه النتيجة على الحالات المشابهة أو القريبة في المتغيرات في البديل أو المشابهة في العلاقات القائمة أو المتضمنة ضمن البديل أو المتغير .

ويترتب على ذلك ما يلي :

- توفر زمن لدى الطلبة والمعلمين للوصول إلى الخبرة .
- زيادة كمية المعرفة والخبرة وتوسعها في مجالات مختلفة .
- ارتقاء الخبرة والمعرفة المتراكمة لدى الطلبة
- زيادة فاعلية المعرفة المتراكمة لدى الطلبة

وتتطلب مهارة تعميم النتائج توافر عدد من الشروط وهي :

- توافر نتائج مترتبة عن التجريب أو التطبيق والتحقق
- صياغة النتائج على صورة جمل خبرية وفق علاقة بين متغيرات
- صياغة النتائج على صورة مجموعة من الجمل الخبرية البسيطة .
- صياغة النتائج على صورة جملة خبرية إيجابية وسلبية تمثل علاقات
- دور المعلم في التحقيق

ويمكن تحديد دور المعلم في تدريب الطلبة على تحقيق هذه المهارة في الأداءات الآتية :

- مساعدة الطلبة على تسجيل النتائج والشروط ، والظروف والإجراءات التي تم الوصول فيها إلى النتائج.

- مساعدة الطلبة على وصف الحالة التي انطبقت عليها النتائج وصفاً تفصيلياً دقيقاً .
- تحديد عناصر التشابه ، والاشتراك بين الحالات التي تم التطبيق عليها والحالات التي يراد نقل التعميم إليها .
- مساعدة الطلبة على صياغة محددات تمنع تعميم النتائج عليها ومساعدتهم على فهمها .

دور الطلبة في التحقيق

ومن أجل تحقيق مهارة تعميم النتائج لدى الطلبة ، فإن ذلك يتطلب تحديد دور الطلبة في هذه المرحلة وهي :

- صياغة النتائج بصور مختلفة
- صياغة النتائج بصور إيجابية وبصورة سلبية
- تحديد العناصر التي حدثت ضمنها النتائج
- تحديد الشروط وتعدادها التي ظهرت ضمنها النتائج
- تحديد الشروط الجديدة التي يمكن تعميم النتائج عليها

سابعاً : نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة

إن مهارة نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة تلخص في :

1. وجود عناصر مشتركة بين المشكلة كموضوع الدراسة والمشكلات الجديدة
2. توافر عناصر التعميم المرتبطة بالتشابه في الظروف والحالة والعناصر .
3. توافر نشاط المتعلم وسعيه المتواصل لنقل الخبرة إلى مواقف أو خبرات أو مشكلات جديدة

ويمكن تحديد الشروط التي يتم نقل الخبرة والتعلم فيها إلى مواقف جديدة وهي:

- التشابه بين عناصر المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة
- التشابه بين العلاقات التي تضمها المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة
- التشابه والاشتراك في عناصر المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة .
- التشابه في درجات التعميم وشروطه وظروفه في المشكلة الجديدة .
- التشابه في الهدف

دور المعلم في تهيئة الظروف المناسبة :

- مساعدة الطلبة على التعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة ، وعناصر المهارة التي تم إتقانها كذلك .
- مساعدة الطلبة على إدراك التشابه أو الاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها أدائياً والمهارة الجديدة بهدف الإعداد والتجهيز لها
- تنظيم عدد من المواقف يمكن نقل المهارات التي تم استيعابها لمعالجتها وحلها .
- تنظيم مواقف حياتية جديدة مستقاة من حياة الطلبة يمكن للطلبة فيها ممارسة أدائهم ومهاراتهم التي استوعبوها

دور الطلبة في تعلم مهرة حل المشكلة

ويلعب الطلبة دوراً بارزاً محورياً في تعليم مهارة حل المشكلة ، ويمكن تحوير الأدوار بالآتي :

- استيعاب عناصر الخبرة الجديدة ومتطلبات المهارة الجديدة .
- التأكد من توافر الاستعدادات اللازمة للمهارة الجديدة .
- اكتشاف العناصر المشتركة بين المهارة السابقة والمهارة الجديدة.
- تعداد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها والمهارة الجديدة لحل المشكلة .
- تنظيم خبرات الطلبة لتحديد ما يحتاجونه من متطلبات لتحقيق حد يسمح لهم بإنجاز المهارة.
- أن يتحدث الطلبة عن طبيعة المهارة المتضمنة في المشكلة الجديدة .
- أن يبني الطلبة مواقف جديدة تتطلب استخدام المهارة التي تم تخزينها واستيعابها على صورة أداءات .

إعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي

يحتل العظماء مكانة مرموقة في مجتمعاتهم لما يبذلونه من عطاء و تضحية من اجل رفعة أوطانهم و تقدمه، فلم تقتصر قائمة العظماء و المبجلين على الحكام و الأدباء المشهورين، بل احتوت على فئات عديدة، و من هذه الفئات " المعلم " الذي كاد أن يبجل في جميع الثقافات.

فالمعلم يلعب دورا كبيرا في بناء الحضارات كأحد العوامل المؤثرة في العملية التربوية، إذ يتفاعل معه المتعلم و يكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات و المعارف و الاتجاهات والقيم.

ولقد شغلت قضية إعداد المعلم و تدريبه مساحة كبيرة من الاهتمام من قبل أهل التربية وذلك انطلاقا من دوره الهام و الحيوي في تنفيذ السياسات التعليمية في جميع الفلسفات وعلى وجه الخصوص في الفكر التربوي الإسلامي، ففي هذه الورقة

البحثية سيتضح الفرق بين هذه الفلسفات من حيث كونه كاهنا أم راهبا أم ساحرا أم فيلسوفا أم كما في الفكر الإسلامي بانيا للحضارة و هاديا للبشر و منيرا للطريق.

ولأن قيمة الإيمان تتحدد إلى حد كبير بقيمة العمل الذي يقوم به، ولما كان المعلم له قيمة عظيمة في التراث الفقهي و التربوي، احتل المعلم موقعا متقدما من حيث التقدير و التبجيل، مما جعل قضية تكوينه تتأثر باهتمام علماء التربية و الفقهاء.

فالمعلم ليس خازن للعلم يغترف منه التلاميذ المعارف و المعلومات، و لكنه نموذج و قدوة. ولأن المعلم أمين على ما يحمل من علم كان لا بد له من صياغة و أن يحافظ على كرامته و وقاره، و لا يبتذل نفسه رخيصة، فذلك من شأنه أن يحفظ هيبته مكانته بين الناس .

لذا كان للعالم المسلم بدر الدين بن جماعة رأيه السديد في أن المعلم هو العامل الأساسي في نجاح العملية التعليمية و أنه من أهم عناصر التعليم، حيث يرى أن التعليم لا يتغير بغير المعلم و أن عناصر التعليم تفقد أهميتها إذا لم يتوفر المعلم الصالح الذي ينفث فيها من روحه فتصبح ذات أثر و قيمة و يستشهد على أهمية المعلم في حدوث تعلم جيد بقوله:

" قيل لأبي حنيفة رحمه الله:في المسجد حلقة ينظرون في الفقه" فقال: ألهم رأس؟ قالوا: لا ، قال: لا يفقه هؤلاء أبدا.

ومن هنا كان اهتمام هذا البحث في النظر إلى اهتمام الإسلام في إعداد المعلم و علاقته بالتغيرات الحديثة، ومدي تأثير هذه التغيرات على بنيته و انعكاسها على تنمية عقول المتعلمين وخلقهم ومهاراتهم و إكسابهم المعارف و الآداب المختلفة.

في ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

- ما دواعي الحاجة لصيغة جديدة للمعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟
- ما مقومات الصيغة الملائمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟

- ما أهم الحاجات التكوينية اللازمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.

تهدف الدراسة إلى:

- بيان دواعي الحاجة إلى معلم ينهج الفكر التربوي الإسلامي.
- الكشف عن مقومات الصيغة الملائمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.
- تحديد الحاجات التكوينية الأزمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي. تكتسب الدراسة أهميتها من خلال:
- بيان موقع المعلم الهام في العملية التربوية.
- تقديم صيغة متوازنة لتكوين المعلم الإسلامي العربي.
- توضيح جوانب الضعف في تكوين المعلم بين الشخصية والمهنة.

يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار، و ذلك من خلال الوقوف على كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي و إعداده للمهنة و تحسين أدائه التربوي ثم التركيز على بعض المقترحات لتحسين أدائه في ظل الفكر التربوي الإسلامي.

- المعلم الرسالي: هو ذلك المعلم الذي يحمل الفكر الإسلامي كرسالة يريد أن يؤديها.
- الحاجات التكوينية للمعلم: هي المتطلبات التي يجب أن يراعيها المعلم المسلم في بناء شخصيته و ذلك لملائمة التغيرات الحادثة.
- الاتجاهات الحديثة في نظم تربية المعلم: تعني الخبرات التي تتفق مع منهج الله و التي يمكن تطبيقها في نظام اعداد المعلم ، أو طبقت بهدف تحقيق أهدافه بصورة أفضل.

- الثقافة الإسلامية: هي دراسة القوانين الوضعية في ضوء الشريعة الاسلامية

أولا: الحاجة لوجود معلم ينهج الفكر التربوي و الإسلامي.

إن الناظر في حال مجتمعاتنا الإسلامية و العربية يلمح بوضوح أنواعا من الخلل قد انتظمت كافة مناحي الحياة و شرائح الأمة، فالخلل واضح و القصور فاضح سواء كان على الأداء السياسي، أم على الأداء الاجتماعي و كذلك على الاقتصادي والتعليمي، حيث تدني مستوي التعليم و الذي يرجع إلى ضعف القائمين على التعليم بشكل عام والمعلم بشكل خاص.

فدور المعلم خطير حيث أنه حلقة الوصل بين المتعلم والكتاب ، ويجب أن يكون قدوة ، مربي ، مدرب ، موجه مرشدا، فالتعليم واحد من مؤسسات مجتمعاتنا التي أصابها الخلل نتيجة الأفكار التي يحملها المعلمون.

وأيضا من الأسباب التي أدت إلى وجود أزمة في العملية التعليمية حسب رأي (الأغا،1992) عدم تأهب المعلمين للتدريس وغياب الإعداد المسبق ، فدخولهم الفصل في هذه الحالة يفقدهم السيطرة على الطلاب وعلى المادة الدراسية .

كما أن عدم كفاءة بعض المعلمين للتدريس في المستوى الذي وضعوا فيه و عدم اجتهادهم لإثبات أنفسهم في هذا المستوى وقصور النمو الأكاديمي للمعلم الذي يخضع للعشوائية والذاتية، بالإضافة إلى قلة الإطلاع ولا سيما في الموضوعات التربوية وعدم امتلاك المعلمين المهارات الأساسية كالتمهيد واستخدام الوسائل والأسئلة والتعزيز وإدارة الفصل والتلخيص ، كلها تجمعت وساعدت على ضعف العملية التعليمية لذا كان لا بد من بيان منزلة المعلم في الفكر التربوي الإسلامي .

التحديات التي تواجه المعلم في ظل تربية إسلامية:

ومن هذه التحديات التي عمد الغرب على نشرها في المجتمع الإسلامي هو إعدام الهوية الإسلامية وذلك بسرقة الحضارة وتدميرها عند المسلمين، و أهم مظاهر سرقة الحضارة تجريد الأمة من لغتها حتى أصبح المعلم لا يجيد التحدث باللغة العربية

لغة القرآن وكنتيجة لذلك أصبح ولاة الأمور في العملية التعليمية ليس أهلا لها فاعتري برامج التعليم الضعف و القصور مما أدى إلى ضعف إعداد المعلم، وعدم تلبية حاجات الطلاب المعلمين. وبالتالي عمل ذلك على عدم تنمية القدرة على التفكير السليم والتعبير وعدم بناء الطلاب المعلمين في النواحي الشخصية والاجتماعية .

تحديات تتعلق باختيار المعلم.

إن اختيار المعلم يضع الأساس لاعداده ممارسة مهنته، فإن اختير على الوجه الحسن وروعي متطلبات مهنته في هذا الاختيار،يؤدي ذلك إلى إيجاد معلم قوي مفكر و ناقد ، ولكن ما نراه الآن من عدم اقبال الطلاب المتفوقون على دخول كليات التربية (مهنة التعليم) إنما يرجع إلى عدة أسباب، منها:

- احتقار المجتمع لمهنة التعليم و عدم تقديرها لها.
- القيود التي تضعها السلطات المسؤولة على كاهل المعلم.
- تدني رواتب الموظفين في قطاع التعليم.
- كثرة الأعباء الملقاة على المعلم ..... وغيرها

لذلك عزف الطلاب المتفوقون عن دخول كليات اعداد المعلمين مما أدى ذلك إلى تدني مستويات القبول في تلك الكليات وعدم التقيد بمعايير للقبول ونتج عن ذلك ضعف الطلاب المعلمين. والطلع على أدبيات اختيار المعلمين في الإسلام، فلا بد من توفر شروط في المعلم وأولها الالتزام بالأخلاق الإسلامية وثانيها اتقان مهارة التعبير باللغة العربية الفصحى وثالثها اتساع ثقافته الإسلامية خاصة والعلمية عامة. هذا بالإضافة إلى الرغبة في العمل بمهنة التعليم والثبات الانفعالي والثقافة التكنولوجية.

تحديات تتعلق بتزايد حملات الغزو الثقافي

ولكي يسيطر المعلم على هذا التحدي يجب أن يعمل على اكتساب مهارة.

- مساعدة المتعلمين على التمسك بالعقيدة الإسلامية والعمل على تربيتهم تربية اسلامية.
- مساعدة المتعلمين على إدراك أن الدين الحنيف يستوعب جميع نواع العلوم التقنية ومختلف عوامل الحضارة طالما لا تتعارض مع القيم الإنسانية الفاضلة.
- ترسيخ مجموعة من المعايير عند المتعلم لمقاومة البرامج المختلقة وتقييمها في وسائل الإعلام. لذلك فإن التحديات التربوية التي تواجه العاملين في حقل التربية خاصة في العالم الإسلامي والعربي كثيرة وصعبة وتحتاج إلى صبر ومثابرة، ويتحمل المعلم العبئ الأكبر في هذا كله ، فلا عودة لمهابة المسلمين ولا جمعا لشملهم ولا تحقيقا لتقدمهم إلا بالعودة إلى التربية الإسلامية التي تعمل على تحكيم شرع الله وتحقيق التكامل بين المسلمين.

كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي:

وتنقسم كفايات المعلم إلى كفايات علمية ومهنية وأخلاقية وجسدية.

الكفايات العلمية

ويقصد بها إلمام المعلم بتخصصه العلمي و مادته التدريسية، فاهما لمعانيه، ليس مدعيا لذلك بل متحققا من ذلك، فإذا تم له الإلمام بمادته حيث محتواها من تفاصيل وفروع، مستوعبا لها متفهما لأمورها، يمكنه ممارسة مهنة التعليم.و يشير ابن جماعة لضرورة تنمية الكفاءة العلمية أثناء الخدمة، فينصح المعلم " بدوام الحرص على الازدياد بملازمية الجهد والاجتهاد ولاشتغال قراءة وإقراء ومطالعة وتعليقا وحفظا وبحثا ولا يضيع شيئا من أوقات عمره في غير ما هو بصدده من العلم إلا بقدر الضرورة ".و لم يكتف المفكرون بذلك يل طالبوا المعلم ان يكون ذا ثقافة واسعة في غير تخصصه ايضا وربما كانت هذه شائعة في العصور الإسلامية الأولى حيث كانت الموسوعية سمة العلماء و المفكرين ، فينصح ابن جماعة بالمعلم لأن يكون مبدعا في فن من الفنون ليخرج من عداوة الجهل.

وأن يكون غزير المادة العلمية ، يعرف ما يعلمه أتم معرفة و أعمقها و على المعلم ألا ينقطع عن التعليم وأن يداوم على البحث والدراسة و تحصيل المعرفة " دوام الحرص على الازدياد بملازمة الجد و الاجتهاد و الاشتغال قراءة وإقراء ومطالعة وتعليقا وحفظا وتصنيفا وبحثا و لا يضيع شيئا من أوقات عمره في غير ما هو بصدده من العلم إلا بقدر الضرورة" .

ويستدل ابن جماعة بقول سعد بن جبير لا يزال الرجل عالما ما تعلم ، فإذا ترك التعليم واستغنى ، واكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون .

يقول بعض العرب في إنشادهم:

وليس العمى طول السؤال وإنما تمام العمى طول السكوت على الجهل فالمعلم إذا شاء أن ينجح في تعليمه فلا مفر له على أن يقبل على الاستزادة من العلم بمادته وتخصصه و لتكن همته في طلب العلم عالية وعليه أن يبادر أوقات عمره إلى التحصيل ولا يغتر بخدع التسويف والتأمل.

الكفاءة المهنية:

ويقصد بها مهارات التدريس التي يجب توافرها في المعلم لكي يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه لتحقيق أهدافه التربوية. و من هذه المهارات .

- استثارة الدافعية عند التلاميذ و وجودها عنده، فالمفكرون التربويون ينصحون المعلم بأن يثير دافعية المتعلم و أن يرغبه في العلم في أكثر الأوقات بذكر ما أعد الله للعلماء من منازل الكرامات وأنهم ورثة الأنبياء وعلى منابر من نور يغبطهم الأنبياء و الشهداء، و يحبذ الزرنوجي أن تكون الدافعية نابعة من المتعلم بنفسه" فينبغي للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل " ويقول : "و كفى بلذة العلم و الفقه و الفهم داعيا و باعثا للعاقل على تحصيل العلم" .

- مراعاة الفروق المهنية: فلا ينبغي للمعلم أن يشرك الطالب عالي التحصيل مع متدني التحصيل و ذلك لاختلاف قدرة كل منهما، ففي ذلك عدم إنصاف و يؤكد الغزالي بقوله بضرورة " ضرورة مخاطبتهم على قدر عقولهم".

- طريقة التدريس: حيث أشار المفكرون لأهمية طريقة التدريس للمعلم بأن لا ينقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم.

ويؤكد ابن جماعة على المعلم أن يقرب المعنى للتلاميذ و يحتسب إعادة الشرح وتكراره و يبدأ بتصوير المسائل و توضيحها بالأمثلة، وما ورد في مجامع العرب بأن العلم هو (ما حوته الصدور لا ما طوته السطور) مع عدم الحفظ الصم دون وعي وإجادة.

- إدارة الصف: وهي مهارة يجب أن يتمتع بها المدرس حني يستطيع تحقيق أهدافه في أحسن جو و أن يصون مجالس درسه في الغوغاء و اللغط و سوء الأدب وأن يعامل طلابه بأدب، فهذا ابن سحنون يروي عن الرسول صلى الله عليه و سلم بأنه قال: " أريما مؤدب ولى ثلاثة صبية من هذه الأمة و لم يعاملهم بالسوية فقيرهم و غنيهم حشر يوم القيامة مع الخائنين"

- الثواب والعقاب: و هناك مسألة خلافية كبيرة بين مفكرين العصر و مفكرين الثقافة الإسلامية حيث أن الإسلاميين وضعوا ضوابط للعقاب حتى لا يساء استخدامه من قبل المعلم و أن لا يلجأ للعقوبة البدنية إلا عند الضرورة القصوى و يجب أن لا يكثر من استخدامها حتى لا تكون روتينا عند التلاميذ فتفقد أهميتها، و أن يكون مؤدبا في عقابه رحيما.

وقد وضح الإسلام العلاقة بين المعلم و المتعلم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، فقد أخذ القابسي بالقاعدة التي تقول:" إن الله ليملي للظالم حتى يأخذه أخذ عزيز مقتدر، فالعفو أسبق من العقاب، و الصبر مقدمة الحساب.

فأمر المعلمين بالرفق مع الصبيان و إن كان العفو مع الذنبين من الكبار واردا، فهو مع الصبيان واجب لصغر سنهم و طيش أعمارهم وضيق حلومهم و قلة مداركهم.

فالمعلم ينزل من الصبيان منزلة الوالد، فهو المأخوذ بآدابهم و القائم على زجرهم وهو الذي يوجههم إلى ما منه مصلحة أنفسهم وهذا التوجيه يحتاج إلى سياسة ورياضة حتى يصل المعلم بالطفل مع الزمن إلى معرفة الخير والشر.

نتائج الدراسات العربية و الإسلامية السابقة.

- الانفتاح غير المطلق على ثقافات الآخرين.
- الجمع بين التربية المستمرة والنمو الذاتي للمعلم، فمهنة التعليم في ظل الإسلام يتطلب نموا مستمرا، لمواكبة التطور العلمي و التكنولوجي، والزيادة المتراكمة في مجال المعرفة.

إعداد المعلم الباحث: وذلك بامتلاك المعلم وسائل المعرفة العلمية و التقنية، ويتم ذلك من خلال تنمية المهارات العلمية، و محو الأمية التكنولوجية لدي المعلم وفي مقدمتها التعامل مع الحاسوب لمواجهة المشكلات وحلها بطرق علمية صحيحة .

وقد قام (سليمان ،1982) (10) بإجمال بعض النقاط التي يجب أن تتوفر في المعلم الناجح وهي :

- من يتوفر لديه الشعور بالمسئولية ويتفانى في أداء واجبه
- هو الذي يعيش في مجتمعه بكل كيانه ومقوماته
- الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله
- هو الذي يشعر تلاميذه نحوه بالتقدير والاحترام
- هو القدوة الحسنة لتلاميذه في مظهره و هندامه وتصرفاته

- أن يكون متمتعا بصحة جسمية و نفسية
- أن يكون مجيدا لمادة تخصصه و أن يلم بطبيعتها
- أن يكون متعاونا

لذا فقد اقترح (البوهي وغبن) بوضع برنامج تدريبي أثناء الخدمة و ذلك لـ:

- رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية و معارفهم و زيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد .
- زيادة المام المدرسين بالطرق و الأساليب الحديثة في التعليم و تعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية .
- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم ، ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم ومسئولياته في ذلك.

أهم الاتجاهات الحديثة المناسبة لتربية المعلم للمجتمع المسلم

التأكيد على تأهيل المعلم لتربية تلاميذه تربية إسلامية

وهذه العبارة تعني في جوهرها توجيه سلوك المتعلم بمساعدة المعلم على أن ينمو بشكل كامل وشامل ومتوازن، ومنها اكتساب الخبرات الخاصة بالقيم الالهية والخبرات البشرية مما يجعل سلكه قولا وعملا وفق منهج الله.

قال تعالى: " ويستخلفكم في الأرض فينظر كيف تعملون" الأعراف:129

ويقول أيضا: "فمن يعمل مثقال ذرة خير يره ومن يعمل مثقال ذرة شر يره" الزلزلة:7،8

العناية بتزويد المعلم بالثقافة الإسلامية

فالثقافة الإسلامية هي الأساس التي يبنى عليها نظام المجتمع و يقوم عليها البناء التعبدي وهـي منطلق تحرر النفس الإنسانية من العبودية لغير اللـــه و لـذا فهـي تسـتنفر المعلـم لتربيـة تلاميـذه و توجيههم وارشادهم وحفز هممهم نحـو دفـع الأمـة إلى الانطـلاق الحضـاري تحـت رايـة ديـن اللـــه الحنيف وتعريفهم بماضي أمة الإسلام وحاضرها.

ويدخل في اطار هذا البند الاتجاه نحو تعريب جميع المعلومات و رفـع مسـتوى المعلـم فيهـا و تقوية المعلم في التحدث باللغة العربية لما لها من اسهامات في تقوية المعلم وانعكاسـها عـلى شخصـية الطالب في اللغة.

الأخـــذ بمبـــدأ التعلـــيم مـــدى الحيـــاة والنظـــر إلى تربيـــة المعلـــم في إطـــار نظـــام موحـــد. وذلك لكي يبقى المعلم متصلا بعالم التربية والعلم ومطلع على التجديدات الحديثة.

لأن برامج اعداد المعلمين هي الركيزة الأساسية لنواة تكـوين المعلـم ، لـذلك مـن الضروري عـلى الجامعات والجهات المختصة أن تقوم يتعديل خطة إعـداد المعلـم والاهـتمام بـه في جميـع الجوانـب، المهنية، العلمية، الاجتماعية، الأخلاقية .

الأخذ بالتطورات المعاصرة في التقنية التربوية و محو الأمية التكنولوجية .

لأن عصرنا الحاضر هوزمن التقدم العلمي والتكنولـوجي ،تطـورت معهـا طـرق تـدريس المـواد ، وتقدمت أساليبها لمراعاة تغيرات العصر كما أسلفت آنفا.

لذلك كان من الضروري تمية قدرات المعلمين على الأخذ بالتطورات العحاصلـة في العـالم شريطـة ألا يتنافى ذلك مع الشريعة الإسلامية.

التأكيد على البحوث وتطبيقاتها الميدانية وذلك لمـا لهـا مـن أهميـة في تقـدم العلـوم و الارتقـاء بشخصية المعلم.

دور المعلم في الإدارة الصفية

الإدارة الصفية ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة . فالتعليم في رأي البعض هو ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الشروط التي تتعلق بعملية التعليم سواءً تلك الشروط التي لم تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته , أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم , إن هذه الشروط والأجواء تتصف بتعدد عناصرها وتشابكها وتداخلها وتكاملها مع بعضها.

مفهوم الإدارة الصفية

أخذت إدارة الصف مدلولات ومفاهيم متعددة فهناك من يعرفها أنها: مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه . ويلاحظ في هذا التعريف أنه يقوم على أساس تركيز مهمة الإدارة الصفية في المعلم وينظر إلى الإدارة على أنها موجهة نحو حفظ النظام الصفي فقط. فهو تعريف يستند على الفلسفة التسلطية في الإدارة من جهة وهو محدود في مضمونه من جهة أخرى. أما التعريف الآخر فيرى أن الإدارة الصفية هي : (مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إباحة حرية التفاعل للتلاميذ في غرفة الصف).

ويتبين من هذا التعريف أنه يأخذ الاتجاه الفوضوي في الإدارة الذي يؤمن بإعطاء الحرية المطلقة للتلاميذ في غرفة الصف وهو اتجاه متطرف ، أما من وجهة نظر أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس فإن إدارة الصف تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم.

وهناك تعريف يرى أن الإدارة الصفية تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف.

وبذلك يمكن تحديد مفهوم إدارة الصف على أنها تلك العملية التي تهد ف إلى توفير تنظيم فعال ,وذلك من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال.

أهمية الإدارة الصفية

يمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه , ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها, كما تؤثر البيئة التي يحد ث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها, وعلى الصحة النفسية للتلاميذ , فإذا كانت البيئة التي يحد ث فيها التعلم بيئة تتصف بتسلط المعلم , فإن هذا يؤثر على شخصية تلاميذه من جهة, وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى. ومن الطبيعي أن يتعرض الطالب داخل غرفة الصف إلى منهاجين: أحدهما أكاديمي والآخر غير أكاديمي , فهو يكتسب اتجاهات مثل:الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام , وتحمل المسؤولية , والثقة بالنفس , وأساليب العمل التعاوني , وطرق التعاون مع الآخرين , واحترام الآراء والمشاعر للآخرين .إن مثل هذه الاتجاهات يستطيع التلميذ أن يكتسبها إذا ما عاش فبأجوائها وأسهم في ممارستها وهكذا فمن خلال الإدارة الصفية يكتسب التلميذ مثل هذه الاتجاهات في حالة مراعاة المعلم لها في إدارته لصفه . وخلاصة القول أنه إذا ما أريد للتعليم الصفي أن يحقق أهدافه بكفاية وفاعلية فلا بد من إدارة صفية فعالة .

المجالات الهامة للإدارة الصفية

إن المعلم الجيد هو المعلم الذي يهتم بإدارة شئون صفه من خلال ممارسته للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية بأسلوب ديمقراطي يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين تلاميذه في إدارة هذه المهمات التي يمكن أن تكون أبرز مجالاتها على النحو التالي:

المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف

هناك مجموعة من المهمات العادية التي ينبغي على المعلم ممارستها والأشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع تلاميذه , ومن بين هذه المهمات :

- تفقد الحضور والغياب.
- توزيع الكتب والدفاتر.
- تأمين الوسائل والمواد التعليمية.
- المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد.
- الأشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته.

مثل هذه المهمات وأن بدت مهمات سهلة بسيطة ولكنها مهمة وأساسية وأن إنجازها يضمن سير العملية التعليمية بسهولة ويسر , ويوفر على المعلم والتلاميذ الكثير من المشكلات , بالإضافة إلى توفير في الجهد والوقت , في حالة اعتماد المعلم لتنظيم واضح ومحدد ومتفق عليه بينه وبين تلاميذه لإنجازها على أساس اعتماد مبدأ تفويض المسئولية.

المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي :

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم , ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم , فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي , وقد أكد ت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي , والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية ويمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية ويصنف البعض الأنماط الكلامية التي يدور في غرفة الصف في كلام تعلمي , وكلام يتعلق بالمحتوى , وكلام ذي تأثير

عاطفي. ويستخدم المعلم هـذه الأنمـاط لإثـارة اهـتمام التلاميـذ للـتعلم ولتوجيـه سـلوكهم وتوصـيل المعلومات لهم.

و صنف البعض الآخر السلوك الصفي داخل الصف إلى :

- كلام المعلم
- كلام التلميذ

كما صنف كلام المعلم إلى

- كلام مباشر.
- كلام غير مباشر.

فالكلام المباشر هو الكلام الذي يصدر عن المعلم , دون إتاحة الفرصة أمام التلميذ للتعبير عـن رأيه فيه , أي أن المعلم هنا يحد من الحرية التلميذ , ويكبح جماحه ويمنعه من الاستجابة وهـذا فـإن المعلم يمارس دوراً إيجابياً ويكون دور التلميذ سلبياً. ومن أنماط هذا الكلام :- التعلـيمات التـي تصـدر عن المعلم للتلاميذ , أما كلام المعلم غير المباشر فيضم تلـك الأنمـاط التـي تتـيح الفرصـة أمـام التلاميـذ للاستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الصف وذلك حين يستخدم المعلم أنماطاً كلامية مثل مـا رأيكـم ؟ هل من أجابه أخرى ...؟ وقد قسم كلام التلاميـذ إلى قسـمين : فقـد يكـون كلامهـم , اسـتجابة لسـؤال يطرحه عليهم المعلم , وقد يكون الكلام صادراً عن التلاميـذ. وهنـاك حالـة أخـرى يطلـق عليهـا حالـة التشويش والفوضى حيث ينقطع الاتصال بين الأطراف المتعددة داخل غرفة الصف .

وفيما يلي أصناف التفاعل اللفظي الصفي في التصنيف الأخير :-

أـ كلام المعلم غير المباشر : ـ

يأخذ كلام المعلم ذو الأثر غير المباشر الأنماط الكلامية التالية:

1) يتقبل المشاعر : وذلك حين يتقبل المعلم مشاعر التلاميذ ويوضحها لهم دون إحراج , سواء أكانت مشاعر إيجابية أم سلبية , فلا يهزأ المعلم بمشاعر التلاميذ وإنما يتقبلها ويقوم بتوجيهها.

2) يتقبل أفكار التلاميذ ويشجعها: يستخدم أنماط كلامية من شانها أن تودي إلى توضيح أفكار التلاميذ وتسهم في تطويرها .

3) يطرح أسئلة على التلاميذ: وغالباً ما تكون هذه الأسئلة من نمط الأسئلة التي يمكن التنبؤ بإجابتها , وبالتالي يطلق عليها الأسئلة الضيقة أي محدودة الإجابة ولا تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا .

4) يطرح أسئلة عريضة : وهي تلك الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها استخدام مهارات تفكيرية مختلفة كالتحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم , والتي يعبر التلاميذ فيها عن أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم الشخصية.

ب ـ كلام المعلم المباشر

ويأخذ كلام المعلم المباشر أنماطاً مختلفة فهو

- يحاضر ويشرح :- ويتضمن هذا النمط الكلامي قيام المعلم بشرح المعلومات أو إعطائها , فالمعلم هنا يتكلم والتلاميذ يستمعون . وبالتالي فإن تفاعلهم يتوقف عند استقبال الحقائق و الآراء والمعلومات

- ينتقد أو يعطي توجيهات :- ويتضمن هذا النمط قيام المعلم بإصدار الانتقادات أو التوجيهات التي يكون القصد منها تعديل سلوك المتعلمين , وبالتالي فأن المعلم يصدر التعليمات والتوجيهات والتلاميذ يستمعون . ويتضح أن تفاعل التلاميذ في النمطين السابقين هو تفاعل محدود جداً . أما بالنسبة لكلام التلاميذ فيأخذ الأشكال التالية:

أـ استجابات التلاميذ المباشرة:

ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تظهر على شكل استجابة لأسئلة المعلم الضيقة واستجابتهم السلبية أو استجاباتهم الجماعية

ب ـ استجابات التلاميذ غير المباشرة :

ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تأخذ شكل التعبير عن آرائهم وأفكارهم وأحكامهم ومشاعرهم واتجاهاتهم.

ج ـ مشاركة التلاميذ التلقائية

حيث يكون كلام التلاميذ في هذا الشكل صادراً عنهم ويبدو ذلك في الأسئلة أو الاستفسارات التي تصدر عن التلاميذ لمعلمهم , أي أنهم يأخذون زمام المبادرة في الكلام

ولقد أضاف بعض التربويين في تصنيفهم لأنماط التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف . وهو فترات الصمت والتشويش واختلاط الكلام حيث ينقطع التواصل والتفاعل , ويأخذ هذا الشكل الأنماط التالية :-

- الكلام الإداري : مثل قراءة إعلان أو قراءة أسمائهم.
- الصمت :- وهي فترات الصمت والسكوت القصيرة , حيث ينقطع التفاعل
- التشويش :- وهي فترات اختلاط الكلام حيث تدب الفوضى في الصف ويصعب فهم الحديث أو متابعه أو تمييز الكلام الذي يدور.

ويمكن القول أن التفاعل الصفي يتوقف على قدرة المعلم على تنظيم عملية التفاعل وذلك باستخدامه أنماطاً كلامية وخاصة تلك الأنماط الكلامية غير المباشرة , لأنها تؤدي إلى تحقيق تواصل فعال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي .

ومن أهم هذه الأنماط الكلامية ما يلي

- أن ينادي المعلم تلاميذه بأسمائهم .

- أن يستخدم المعلم الألفاظ التي تشعر التلميذ بالاحترام والتقدير مثل :

من فضلك , تفضل , شكراً, أحسنت ,..

- أن يتقبل المعلم آراء وأفكار التلاميذ ومشاعرهم ,بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية.
- أن يكثر المعلـم مـن اسـتخدام أسـاليب التعزيـز الإيجـابي الـذي يشـجع المشـاركة الإيجابيـة للتلميذ.
- أن يستخدم المعلم أسئلة واسعة وعريضة وأن يقلل من الأسئلة الضـيقة التـي لا تحتمـل إلا الإجابة المحددة مثل لا أو نعم أو كلمة واحدة محدودة وإنما عليه أن يكثر من الأسئلة التـي تتطلب تفكيراً واسعاً واستثارة للعمليات العقلية العليا .
- أن يستخدم النقد البناء في توجيه التلاميذ , وينبغـي أن يوجـه المعلـم النقـد لتلميـذ محـدد وعليه أن لا يعمم.
- أن يعطي التلاميـذ الوقـت الكـافي للفهـم وأن يتحـد ث بسرعـة مقبولـة وبكلـمات واضحة تتناسب مع مستويات تلاميذه.
- أن يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة والاستفسار.

ولا بد أخيراً الإشارة إلى أمر هام لا يجوز إغفاله عند الحديث عـن الأسـاليب الفعالـة لتشـجيع التلاميذ على التفاعل في الموقف التعليمـي , وهـذا الأمـر يتعلـق بوسـائل الاتصـال غـير الكلاميـة مثـل حركات المعلم وإشاراته وتغاير وجهه , فينبغي على المعلم أن لا يصدر أي حركة أو إشارة من شأنها أن تشعر التلميذ بالاستهزاء أو السخرية أو الخوف , لان هذا يـؤدي إلى عـدم تشـجيعه عـلى المشـاركة في عملية التفاعل الصفي .

أنماط غير مرغوب فيها لأنها لا تشجع حدوث التفاعل الصفي:-

- استخدام عبارات التهديد والوعيد

- إهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم سمعها
- فرض المعلم آراءه ومشاعره الخاصة على التلاميذ.
- الاستهزاء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي .
- التشجيع والإثابة في غير مواضعها ودونما استحقاق.
- استخدام الأسئلة الضيقة
- إهمال أسئلة التلاميذ دون الإجابة عليها .
- احتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم دون إتاحة الفرصة للتلاميذ للكلام
- النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أم لآرائهم.
- التسلط بفرض الآراء أو استخدام أساليب الإرهاب الفكري.

المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم:-

تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي . ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستثارة إنتباه تلاميذهم والمحافظة على استمرار هذا الانتباه ، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية ، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للتلاميذ الذين لا يحفزون للتعلم داخلياً , ويرعى علماء النفس التربوي وجود مصادر متعددة للدافعية منها:

الإنجاز باعتباره دافعاً:

يعتقد أصحاب هذا الرأي أن إنجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار في النشاط التعليمي , فعلى سبيل المثال أن التلميذ الذي يتفوق أو

يـنجح في أداء مهمتـه التعليميـة يـؤدي بـه ذالـك ويدفعـه إلى متابعـة التفـوق والنجـاح في مهـمات أخرى, وهذا يتطلب من المعلم العمل على إشعار التلميذ بالنجاح وحمايته من الشـعور بـالخوف مـن الفشل.

القدرة باعتبارها دافعاً:

يعتقد أصحاب هذا الرأي أن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدرته , حيث يستطيع القيام بأعمال في مجتمعه وبيئته , تكسبه فرص النمـو والتقـدم والازدهـار , ويتطلـب هذا الدافع من الفرد تفاعلاً مستمراً مع بيئته لتحقيق أهدافه , فعندما يشعر التلميذ أن سلوكه الـذي يمارسه في تفاعله مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح , تزداد ثقته بقدراته وذاته وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة , فالرضا الذاتي الناتج في الأداء والإنجاز يـدعم الثقـة بالقـدرة الذاتية للتلميذ ويدفعه إلى بذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد وهكذا. وهذا يتطلـب مـن المعلـم العمل على تحديد مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه ومساعدتهم على اختيـار أهـدافهم الذاتيـة في ضوء قدراتهم الحقيقية وتحديد النشاطات والأعمال الفعليـة التـي ينبغـي علـيهم ممارسـتها لتحقيـق أهدافهم ومساعدتهم على اكتساب مهارات التقويم الذاتي.

الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم:-

لقد وضع بعض التربويين الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة سلم الحاجات الإنسانية فهم يرون أن الإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته , ويعتبرونه قوة دافعية إيجابية داخلية تتوج سلوك الفـرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور الفرد بتحقيـق وتأكيـد ذاتـه , ويسـتطيع المعلـم اسـتثمار هـذه الحاجة في إثارة دافعية التلميـذ للـتعلم عـن طريـق إتاحـة الفرصـة أمامـه لتحقيـق ذاتـه مـن خـلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي , وبخاصة تلك النشاطات التـي تبعـث في نفسـه الشـعور بالثقة والاحترام والاعتبار والتقدير والاعتزاز.

أما أساليب الحفز الخارجي لإثارة الدافعية لدى التلاميذ فإنها تأخذ أشكالاً مختلفة منها التشجيع واستخدام الثواب المادي أو الثواب الاجتماعي أو النفسي أو تغيير البيئة التعليمية , أو استخدام الأساليب والطرق التعليمية المختلفة مثل : الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش فالحوار فالمحاضرة مرة أخرى , أو عن طريق تنويع وسائل التواصل مع التلاميذ سواءً كانت لفظية أو غير لفظية أم باستخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة , أم عن طريق تنويع أنماط الأسئلة الحافزة للتفكير والانتباه , بالإضافة إلى توفير البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المناسبة في الموقف التعليمي تمثل عوامل هامة في إثارة الدافعية , وفيما يلي اقتراحات يسترشد بها في عملية استخدام الثواب أو العقاب لأهميتها في عملية استثارة الدافعية للتعلم:

- أن الثواب له قيمته الايجابية في إثارة دافعية وانتباه التلاميذ في الموقف التعليمي, ويسهم في تعزيز المشاركة الايجابية في عملية التعلم , وهذا يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على استخدام أساليب الثواب بصورة فعالة , وأن يحرص على استخدامه في الوقت المناسب , وأن لا يشعر التلاميذ بأنه أمر روتيني , فعلى سبيل المثال هناك معلمون يرددون عبارات مثل : حسناً أو ممتاز...، دون مناسبة , وبالتالي فإن هذه الكلمات تفقد معناها وأثرها .
- أهمية توضيح المعلم سبب الإثابة , وأن يربطها بالاستجابة أو السلوك الذي جاءت الإثابة بسببه .
- أهمية تنويع المعلم أساليب الثواب.
- أهمية عدم إسراف المعلم في استخدام أساليب الثواب , وأن يحرص على أن تتناسب الإثابة مع نوعية السلوك , فلا يجوز أن يعطي المعلم سلوكاً عادياً إثابة ممتازة , وأن يعطي في الوقت ذاته الإثابة نفسها لسلوك متميز.
- أهمية ربط الثواب بنوعية التعلم.
- أهمية حرص المعلم على استخدام أساليب الحفز الداخلي .

ولكن أهمية استخدام أساليب الثواب لا تعني عدم لجوء المعلم إلى استخدام أساليب العقاب , فالعقوبة تعد لازمة في بعض المواقف , وتعد أمراً لا مفر منه. لكن ينبغي على المعلم مراعاة المبادئ التالية في حالة اضطراره لاستخدامها:

- تعد العقوبة أحد أساليب التعزيز السلبي الذي يستخدم من أجل تعديل سلوك التلاميذ عن طريق محو أو إزالة أو تثبيط تكرار سلوك غير مستحب عند التلاميذ , وبعبارة أخرى يستخدم العقاب لتحقيق انطفاء استجابة غير مرغوب فيها .
- يأخذ العقاب أشكالاً متنوعة منها العقاب البدني واللفظي واللوم والتأنيب , وهناك عقوبات اجتماعية ومعنوية , وبالتالي فإن العقوبات تتدرج في شدتها .
- يشكل إهمال المعلم لسلوك غير مستحب في بعض الأحيان تعزيزاً سلبياً لهذا السلوك عند التلميذ , ويمثل هذا نمطاً من أنماط العقوبة
- يمثل تعزيز المعلم للسلوك الايجابي لدى تلميذ عقوبة للتلميذ الذي يقوم بسلوك سلبي.
- ينبغي أن يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب .
- ينبغي ألا تأخذ العقوبة شكل التجريح والإهانة , بل يجب أن يكون الهدف منها تعليمياً وتهذيبياً.
- يجب أن لا يتصف العقاب بالقسوة , وأن لا يؤدي إلى الإيذاء الجسمي أو النفسي وأن لا يأخذ صفة التشهير بالتلميذ .
- يجب التذكر دائماً أن الأساليب الوقائية التي تؤدي إلى وقاية التلاميذ من الوقوع في الخطأ أو المشكلات , أجدى وأنفع من الأساليب العلاجية .
- يجب الابتعاد عن العقوبات الجماعية وينبغي أن لا تؤثر عملية العقوبة على الموقف التعليمي.

المهمات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي:

في الحديث حول الانضباط الصفي يجب التذكر أن الانضباط لا يعني جمود التلاميذ وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف , وذلك لان البعض من المعلمين يفهمون الانضباط على أنه التزام التلاميذ بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المعلم , كما أن البعض من المعلمين مازالوا يخلطون بين مفهومين هما: مفهوم النظام ومفهوم الانضباط , فالنظام يعني توفير الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في غرفة الصف , ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم أن النظام غالباً ما يكون مصدره خارجياً وليس نابعاً من ذات التلاميذ بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العملية التي ينظم التلميذ سلوكه ذاتياً من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه , وبالتالي فإن هناك اتفاقاً بين مفهوم النظام والانضباط باعتبارهما وسيلة وشرطاً لازمين لحدوث عملية التعلم واستمرارها في أجواء منظمة وخالية من المشتتات أو العوامل المنفرة أو المعيقة للتعلم لكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط , فالنظام مصدره خارجي أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد ولا شك أن الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية التلاميذ للتعلم يعد هدفاً يسعى المربون إلى مساعدة التلميذ على اكتسابه ليصبح قادراً على ضبط نفسه بنفسه.

ولعل من أبرز الممارسات التي يتوقع من المعلم القيام بها لتحقيق الانضباط الصفي الفعال بغية إتاحة فرص التعلم الجيد للتلاميذ ما يلي:

- أن يعمل المعلم على توضيح أهداف الموقف التعليمي للتلاميذ.
- أن يحدد الأدوار التي يتحملها التلاميذ في سبيل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوب فيها .
- أن يوزع مسؤوليات إدارة الصف على التلاميذ جميعاً , حيث يحرص على مشاركة التلاميذ في تحمل المسؤوليات كل على ضوء قدراته وإمكاناته.

- أن يتعرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم , ويسعى إلى مساعدتهم على مواجهتها.

- أن ينظم العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ , وأن ينمي بينهم العلاقات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل ويزيل من بينهم العوامل التي تؤدي إلى سوء التفاهم.

- أن يوضح للتلاميذ النتائج المباشرة والبعيدة من وراء تحقيق الأهداف التعليمية للموقف التعليمي.

- أن يعمل على إثارة دهشة التلاميذ واستطلاعهم وذلك من خلال أسئلة تخلق عند التلاميذ الدهشة وحب الاستطلاع , وتدفعهم إلى الانتباه والهدوء مثل :- ماذا يحدث لو أن الشمس لم تظهر طوال العام؟

- أن يستخدم ما يمكن تسميته (بأسلوب الاستثارة الصادقة) ويقصد بهذا الأسلوب وضع التلميذ في موقف الحائر المتسائل , وذلك بأن يطرح المعلم سؤالاً على تلاميذه مثل : لماذا لا تطير الدجاجة مثل العصفور ؟ علماً بأن للدجاجة جناحين أكبر من جناح العصفور , وقد يتبادر للذهن أن هذا الأسلوب يتشابه مع أسلوب إثارة الدهشة ,لكن خلق الصدمة يعطي استجابة أقوى من الأسلوب الأول.

- أن يستخدم أساليب التعزيز الايجابي بأشكالها المختلفة.

- أن يلجأ إلى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وفرق صغيرة وفق متطلبات الموقف التعليمي.

- أن يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة , فيغير وينوع في أساليبه التعليمية ولا يعتمد أسلوبا أو نمطاً تعليميا محددا.

- أن يستخدم أساليب التفاعل الصفي التي تشجع مشاركة التلاميذ وأن يغير وينوع في وسائل الاتصال والتفاعل سواء في الوسائل اللغوية أم غير اللغوية, وعليه أن يغير نغمات صوته تبعاً لطبيعة الموقف التعليمي.
- أن يعتمد في تعامله مع تلاميذه أساليب الإدارة الديمقراطية مثل العدل والتسامح والتشاور , وتشجع أساليب النقد البناء واحترام الآراء.
- أن ينوع في الوسائل الحسية للإدراك فيما يختص بالسمع واللمس والصبر.
- أن يجنب التلاميذ العوامل التي تؤدي إلى السلوك الفوضوي .
- أن يعالج حالات الفوضى وانعدام النظام بسرعة وحزم , شريطة أن يحافظ على اتزانه الانفعالي.
- أن يخلق أجواء صفية تسودها الجدية والحماس واتجاهات العمل المنتج.
- أن يعمل على مساعدة التلاميذ على اكتساب اتجاهات أخلاقية مناسبة مثل:-احترام المواعيد واحترام آراء الآخرين , المواظبة , الاجتهاد , الثقة بالنفس الضبط الذاتي.
- أن يفسح المجال أمام التلاميذ لتقييم سلوكهم وتصرفاتهم على نحو ذاتي.
- أن يوضح القاعدة الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه ومواصفات هذا السلوك ومعاييره , وأن يناقش تلاميذه بأهمية وضرورة السلوك المرغوب فيه ونتائج إهماله.

على أية حال وعلى الرغم من أهمية كل هذه الأمور السابقة وضرورتها فلا بد من وجود المعلم القادر على فهم التلاميذ والتعامل معهم ورعاية شؤونهم الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية, وفهم البيئات الاجتماعية التي تحيط بهم, ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي .

المعلم والمسؤولية

أنت تكون معلما يعني انك تحمل مسؤولية كبرى وخاصة انك تبني أجيال لاحقا ستكون سورا منيعا يطوق الوطن ويقوي ساعده ويقف في وجه أعدائه مهما كانت أوجههم .

ولا شك أن رسالة المعلم رسالة سامية جدا وتتطلب أن يشعر المعلم انه رجل مسئول عن رسالته وبالتالي الشعور بالمسؤولية يدفعه لبذل جهود مضاعفة والعطاء أكثر مما يستطيع ولكن هناك قسم من المعلمين لا يشعرون بمسؤوليتهم ولا يدركون خطورة مهمتهم ودورها الكبير في صناعة النسيج الاجتماعي الذي سيمثل لاحقا صورة للوطن ككل وهنا تكمن المشكلة , فعندما يتخلى المدرس عن مسؤولياته أو بالأحرى لا يشعر بها لا يمكن له أن يربي الأجيال , لا يمكن له أن يكون معلم مفيدا للطلاب ولن يكون في مقدرته أن يقدم علما ومعرفة على مستوى عالي للطلاب وهذا الأمر كإرثي على الطلاب ومستقبلهم .

بينما إن وجدنا أن المعلم يشعر بمسؤولية عالية فسنجد انه أكثر قدرة على الإنتاج وأكثر فائدة للطلاب وستجد من يتعلم على يديه متمتع بعلم وثقافة على مستوى جيد .

ولكن لماذا لا يشعر المعلم بالمسؤولية ؟؟؟

هناك أمور عدة تدفع بالمعلم للتخلي عن مسؤوليته أو تجعله لا يشعر بها أو يكترث لها وغير راغب بان يفكر بها حتى ومن أهم تلك الأمور :

- عدم تمتع المدرس بالوعي التربوي العالي الذي يوجهه نحو العطاء أكثر لان هذا الوعي قادر على أن يعي خطورة الوضع في حال حصل هناك تهاون تربوي وتعليم من قبل المعلم تجاه الطلاب.
- معاناة المعلم من مشاكل خاصة كثيرة أثرت على عمله وعلى نفسيته وجعلته غير رغبا بان يؤدي أعماله كما يجب وبالأحرى كثرة الضغوطات الحياتية تجعل

الإنسان عصبي غير متزن تفكيريا أو عصبيا وبالتالي يعيش حالة عدم استقرار وهذه الحالة لا يمكن لها أن تثمر .

- اعتبار المعلم أن مهنة تأدية واجب وحسب فهو يذهب كل يوم لعمله يتلو على الطلاب الدروس المقررة ويسجل حضوره وأخر همه فائدة الطلاب وتطورهم التعليمي والفكري والتربوي.
- مساواة الجهد بالمردود المالي لمهنة المعلم فالبعض قد يقول الأجر الذي أتقاضاه لا يستحق مجهودا اكبر نعم هناك ضعف في الرواتب ولكن هذا لا يعني أن لا ندرس بضمير ومسؤولية ويجب أن يعلم كل مدرس انه مما تقاضى أجرا على عمله لا يمكن أن يتساوى مع ما يقدمه فدوما عطاء المعلم الحقيقي لا يمكن أن يقاس بالمال بل اكبر بكثير من أن يقاس بالمال.

أيها المعلمون

ذات يوم ستسألون عن عملكم هذا وعن علمكم هذا وماذا فعلتم به وما أجمل أن يكون المعلم قد سخر علمه ومعرفته ووقته لخدمة البشرية ولصناعة الإنسان وبناء مستقبل واعد للوطنبين أيديهم ثروة بشرية فيها كنوز ثمينة يعلوها الغبار وعليكم أن تستخرجوا تلك الكنوز وتلمعوا صورتها الحقيقية وتقدموها للوطن ليزداد قوة بهم وليرتقي بعلمهم وثقافتها إلى أن يصل إلى الاكتفاء الذاتي البشري من الخبرات والعلوم .

وان تشعروا بمسؤوليتكم تجاه الطلاب والمجتمع والوطن يعني أنكم الأقدر على خدمة الوطن الذي يستحق منا الكثير والكثير من العمل.

ما الذي يجعل المعلم مميزا

أبسط الأسئلة في الحياة تصبح أحيانًا أصعبها عند الإجابة عليه! فبعد كل الملايين التي تم استثمارها في مجال التعليم لرفع كفاءة وفعالية المدارس، وبعد أن

أمضى صناع السياسة آلاف الساعات في إصلاح النظم التعليمية، مازال هناك سؤال هام يطرح نفسه: «هل توصلنا بالإجماع إلى إجابة على أهم تلك الأسئلة: ما الذي يجعل المعلم متميزًا؟»... الإجابة باختصار هي لا.

لقد التقى مجموعة من الخبراء في ويستمينستر، بدعوة من وكالة كمبريدج للتقييم، للتعبير عن آرائهم ومعارفهم البحثية، في محاولة مضنية لتعريف المقصود بـ«المعلم الجيد». وقد كان التوقيت رائعًا في ظل النقاش الدائر حول تدريب المعلمين، وفي ظل خطة مكتب معايير التعليم وخدمات ومهارات الأطفال (اوفستد) التي تشجع «البرنامج الإبداعي لتدريب المعلمين المعنون: علّم أولًا.

وتقوم هذه الخطة على تدريب الخريجين المتميزين للغاية في المدارس الثانوية مباشرة لمدة عامين. وترى «اوفستد» أن خطة «علّم أولًا» تكشف عن نسبة كبيرة من المعلمين «المتميزين»، وتساعد في تطوير المدارس المنتشرة في أحياء المدينة، حيث يتدرب هؤلاء الخريجون. علاوة على ذلك، تجذب تلك الخطة الخريجين الذين قد لا تستهويم من قبل فكرة العمل في مهنة التدريس.

ويرى الباحثون أن المعلمين الحاصلين على أعلى المؤهلات لا يعتبرون بشكل تلقائي «أفضل» المعلمين في الفصول، فماذا عن رأي الخبراء في هذا الشأن؟ ترى البروفيسور باتريشيا برواد فوت، أستاذة التربية السابقة ونائب مستشار جامعة جلوشيسترشير حاليًا، أن الدراسات العالمية أوضحت أن «أرقى أنواع التعليم والتدريس يمكن الحصول عليها عندما نضمن للمعلم والمتعلم أكبر قدر من الاستقلالية». وتضيف بروادفوت «أن المعلم الجيد هو ذلك الشخص الذي نتركه يواصل عمله في أداء ما نعتقد أن أولادنا في حاجة إليه.

وهذا الرأي يبدو وكأنه نوع من الرفض للمنهج التوصيفي الخاص بالمنهج الدراسي واستراتيجيات القراءة والعد. وتقترح البروفيسور بروادفوت أن يكون تقييم المعلم وفق منهج يرتكز أكثر على علاقته مع الطفل أو الطالب. فقد أظهرت الأبحاث «أن المعلم الجيد عليه أن ينخرط بقوة في العلاقة الشعورية التي تنشأ بين المعلم والطالب.

وعليه، فإن المقومات الرئيسية للتعليم الجيد، في رأي البروفيسور بروادفوت، تشمل: خلق مناخ من الاحترام المتبادل والنزاهة والعدل في الفصل، وتوفير فرص التعليم الفعال وإشاعة أجواء المرح لتشجيع الطلاب على المشاركة، وجعل التعلم أمرًا شيقًا، وشرح الأشياء بشكل واضح.

وتبنت البروفيسور ديبرا مايهيل، من جامعة إكستير، موقفًا مشابهًا، حيث ترى أن المعرفة الجيدة للموضوع والقدرة العقلية أمران مهمان، ولكنهما غير كافيين لجعل المرء معلمًا جيدًا. فالمقوم الحاسم، في رأيها، هو قدرة المعلم على التفكير مليًا في أدائه ثم تغييره. وتتبنى مايهيل فكرة أن المعلم الجيد «هو ذلك الشخص المبدع الذي لا يكون سلبيًا عند التزامه بمبادرات الحكومة ولا يبدي رفضًا صريحًا في ذات الوقت عند تنفيذها، وإنما يكيف ويهيئ كليهما على نحو مبدع وخلاق.

أما الخبيرة الثالثة، البروفيسور ماري جيمس، من معهد التربية، فترى «أن أهم متطلبات المعلم الجيد أن يشجع المتعلم على المشاركة النشطة». وفي هذا الصدد، استلهمت ماري جيمس الدراسات التي أظهرت حجم المكاسب الأكاديمية أو العلمية التي تحققت من عمل الطلاب بشكل مشترك في مجموعات، ورأت أنه «إذا لم يشترك المتعلمون في تعليمهم، فإنهم لا يتعلمون.

وقد لاحظت جيمس أن المعلمين يحبون أن يتلقوا توجيهات عملية حول كيفية تحسين تدريسهم، لكنهم في حاجة حقيقية لأن يطوروا حكمهم على ما يصلح وما لا يصلح في تدريسهم.

لكن هذا التأكيد على مشاركة الطلاب والتدريس القائم على التأمل الذاتي قد يزعج، بل ويرعب أولئك المؤيدين للمنهج التقليدي القائم على أساس الانضباط والتقييم حسب موضوعات الدراسة. لكن هؤلاء يتناسون أن انعدام ثقة السياسيين في التعلم المرتكز على تفاعل واهتمام الطفل كان السبب في اعتماد المنهج الدراسي الوطني، الذي صاحبه نظام الاختبارات ليقيد المعلمين في إطار من المعرفة المحددة، لكن عجلة التغيير يجب أن تدور، ولذلك بدأت المناهج الجديدة، التي تستهدف

الطلاب في الفئة العمرية من 11-14 سنة، تركز بشدة على إبداع المعلم والتكيف المحلي مع احتياجات الطلاب.

والسؤال الكبير الآن هو: بعد 20 عامًا من إخبارنا بما ندرّس وكيف ندرّسه، هل هناك ما يكفي من المعلمين المستعدين لأن يكونوا مبدعين؟ وبعد هذه السنوات الطويلة أيضًا من التفاصيل حول كيفية التدريس، هل سيشعر المعلمون أنهم مستعدون لابتداع طرقهم الخاصة في التدريس وإشراك الطلاب في العملية التعليمية، بل وتقييم وتعديل أساليب تدريسهم بشكل مستمر؟

وختامًا، يجب أن نقول إنه على الرغم من أن أحدًا لم يذكر صراحة أن «المعلم الجيد» يجب أن يحب أطفاله أو طلابه، إلا أن هذا المعنى كان متضمنًا في كل تعريفاتهم. ومع ذلك، فإن البروفيسور ديبرا مايهيل يرى «أن المعلم الذي يكره الأطفال قد يكون جيدًا في إدارة الفصل، لكنه لن يكون على الأرجح جيدًا في التشجيع على التعلم.

دافعية المعلم

عرف التدريس وما زال يعرف لدى العامة بل لدى المعلمين بأشكال عديدة ، إلا أن أغلبها يدور حول فكرة رئيسية ألا وهي نقل المعلومات من الكبار إلى الصغار، وفي ضوء هذه الفكرة فإن المدرس أو المعلم هو الشخص الذي يعهد إليه بتلقين المعارف إلى التلاميذ .

وترتبط هذه النظرة التقليدية للتدريس بالاتجاه التقليدي في التربية والذي كان يرى أن الأولوية يجب أن توجه إلى عقل المتعلم لشحنه بالمعارف والعلوم التي يرى الكبار أهميتها.

لذا كان لابد من استبدال هذا المفهوم المعتاد للتدريس إلى مفهوم جديد أو عصري يرى أن التدريس موقف مخطط يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة على المدى القريب كما يستهدف أيضا إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد .

ومن هذا المنطلق جعل الكثير من التربويين يصفون المعلم بصفات متعددة مثل: مدير – منظم – قدوة – مثل – قائد – حكم – قاضي – ضابط – أخ – والد – مرشد – طبيب – مصمم – مخطط ... الخ .

وفي هذه العجالة سنلقي الضوء على مكانة المعلم وأهمية الدور الذي يضطلع به والواجبات المنوطة إليه والمشكلات التي يواجهها المعلم والتي تؤثر بدورها على دافعيته نحو عمله تأثيرا سلبيا ، وتسبب له عدم التكيف وبالتالي ضعف الإنتاجية والأداء .

مكانة المعلم

إن للمعلم منزلة كبيرة عند كافة أفراد المجتمعات على اختلاف طبقاتهم الأكاديمية أو الاجتماعية وعلى اختلاف أديانهم أو مذاهبهم الفكرية ، فهو الشخص المؤتمن على أهم ما يملكه المجتمع من ثروة وهو الذي يعتمد عليه في رعاية هذه الثروة واستثمارها الاستثمار الأمثل الذي يخدم أهداف المجتمع ويحقق طموحاته ، مما دعا البعض إلى تسمية مهنة المعلم (بالمهنة الأم) لأنها سابقة أو أساسية للدخول إلى أي مهنة أخرى فالمهندس أو الطبيب أو الطيار أو السائق كلهم لا بد وأن يتلقوا دراسات في تخصصاتهم المهنية المختلفة على أيد متخصصي المهنة الأم في المدرسة بمراحلها المختلفة أو في الجامعة بشتى كلياتها وتخصصاتها .

وفي تاريخ العالم القديم والحديث نرى أن عظماء الساسة وكبار العلماء والمخترعين عاشوا خبرات تربوية وفرها لهم معلمون أكفاء ساعدت في بناء شخصياته مما مكنهم من التميز والبروز والاضطلاع بمهمة الصدارة والقيادة بين الأمم الأخرى ، وليس أشهر من مدرسة النبي الأمي محمد صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام التي خرجت المعلمين العظماء الذين كانوا قدوة في الخلق والعلم والعمل لأبناء المسلمين الذين برزوا في شتى المجالات فكان فيهم القادة والمفكرون والعلماء المبدعون .

واجبات المعلم

في ضوء الدور المهم والكبير للمعلم يمكننا القول أن واجبات المعلم كثيرة ومتنوعة وتشمل مهاما تعليمية وتربوية عديدة ويمكن أن نلخصها فيما يلي :

- تخطيط المواقف التدريسية وتنفيذها بإعطاء الطلاب المعلومات وتعليمهم المهارات وتقويم تعلمهم وتعزيزه ومتابعة تحصيلهم العلمي
- إدارة الصف وضبط النظام داخله وتعويد الطلاب على التعلم والعمل كمجموعة .
- نقل القيم والمثل وغرس العادات الحسنة في نفوس الطلاب والحرص على أن يكون قدوة حسنة ومثلا يحتذون به.
- إدارة النشاطات الاجتماعية غير الصفية بالتخطيط لها وتنفيذها بمشاركة الطلاب وغرس حب الجماعة في نفوسهم .
- التعاون مع الإدارة والزملاء في المهام الإدارية والتعليمية
- التعاون مع المنزل في تحقيق نمو الطلاب التربوي والتعليمي ,
- إرشاد الطلاب وتوجيههم في المسار التعليمي والمساهمة في حل المشكلات التربوية للطلاب .
- لدراسة والبحث والحرص على النمو المعرفي والاهتمام بتطوير العملية التعليمية .

من هذا العرض السريع يتضح لنا مدى أهمية الدور الكبير الذي يضطلع به المعلم وعلاقته بأفراد المجتمع من طلاب وزملاء ومسئولين وإداريين وأولياء أمور ، وفيما يلي نعرض بعضاً من العوامل التي تؤثر سلباً وإيجاباً على ذلك الدور الذي يقوم به المعلم وعلى دافعيته تجاه عمله

الدوافع

من المتفق عليه أن التعلم الهادف يعني الوصول إلى تغير في الأداء أو إلى تغير في البناء المعـرفي للإنسان ، ولا يمكن أن يتم إلا إذا كان لدى الفرد دوافع قوية لذلك كما لا يمكن أن يتم إلا إذا تحققـت له الشروط الملائمة لهذا النوع من التعلم.

تعريف الدافعية

قبل الخوض في مفهوم الدافع الذي يعرف على أنه حالة داخلية تثير السـلوك وتبقـى ناشـطة حتى بلوغ الهدف .

وقبل تعريف الدافعية لا بد من الإشارة إلى التمييز الذي أبداه كانط kant بين الدافع والباعث لأن العامة من الناس تخلط في استعمالاتها اليومية بين هاتين الكلمتين :

- فالدافع هو المحرك للفعل وهو ذو طابع عاطفي (قوة داخلية ، رغبات ، مشـاعر ، أهـواء) ويتشكل باللاوعي .. .
- أما الباعث فهو ذو طابع عقلاني ، يشكل قوة خارجية تتعلـق بالسـلوك المفكـر فيـه والمقـيم موضوعيا وهو يرتبط بدقة بمفهوم الإرادة إذن يتشكل بقوة واعية

وتوضيح هذا التمييز نتبينه من خلال التمييز بين عامل الجوع وعامل الطعام ، فالجوع بمثابـة الدافع (محرك داخلي ، ذاتي ، لا إرادي) الذي ينشط الإنسـان باتجـاه المطـبخ لإنجـاز عمليـة الأكـل ، ورائحة الطعام (محرك خارجي ، موضوعي ، إرادي) هو بمثابة الباعث الـذي ينشـط الإنسـان باتجـاه المطبخ لإنجاز عملية الأكل .

لكن علماء النفس يفضلون استعمال لفظة دافع لأنه إلى جانب الأسباب الواعية ، توجد أسباب لا واعية أيضا وراء السلوك الإنساني وتكون الأسباب الحقيقية لأفعالنـا الإراديـة لا يوجـد سـبب واحـد للسلوك بل عدة أسباب متداخلة ولا يمكن فصلها : أسباب واعية وغير واعية ، فيزيولوجيـة ، وعاطفيـة وعقلانية واجتماعية كلها تتفاعل وتشكل الإطار المرجعي للسلوك .

وبما أن الدافع والباعث يوصلان إلى نفس النتيجة ، حصول عملية الأكل مثلاً فإن التمييز يكون اصطناعيا وغير واقعي مما دفع علماء النفس إلى استعمال كلمة الدافعية التي تشمل الأسباب والقوى المحددة للسلوك .

والدافعية مصطلح بدأ ظهوره عام 1880م في إنجلترا وأمريكا في كتابات بعض العلماء عندما تكلموا عن الرغبة والقصد والإرادة والفعل الإرادي فكتب سالي sully مثلا : " إن الرغبة التي تسبق الفعل ، السلوك وتحدده تسمى القوى الدافعة أو المثير أو الدافع " وقال جان ديوي 1886 م : " حينما تختار الرغبة تصبح دافعاً " .

وهذا المصطلح اقترحه أيضاً وودورث wood worth عام 1918م والدافعية برأي بول توماس يونغ P.T.Young مصطلح عام لكل محددات السلوك الدافع – الحافز – القوة – الغرض- الباعث ..

وهي (القوة التي تهيئ السلوك إلى الحركة وتعضده وتنشطه وتبعث الطاقة اللازمة فيه ، والدوافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته ، فالدافع يستثير النشاط ويحركه ، ويحدد الوجهة التي يأخذها النشاط في سبيل الوصول إلى الهدف الحقيقي .

الدافعية هي إذن : مجموعة العوامل المحركة التي تحدد سلوك الفرد وتدفعه إلى عملية التفاعل في المجتمع وهي ليست سلوكا قابلا للملاحظة بطريقة مباشرة إنما يستدل عليها من سلوك الأفراد في المواقف المختلفة لأن الأفراد لا يستجيبون للمواقف المختلفة بنفس الطريقة وحتى أمام الموقف الواحد فإن استجابات الفرد تكون متباينة من وقت لأخر مثلاً استجابة كل من الصياد ، والعاشق ، والهارب من العدالة والرسام عند دخولهم الغابة ، أو مثلا استجابة الفرد نفسه عند دخوله نفس الغابة صباحاً ومساء .

فهي إذن : مفهوم افتراضي لا نلاحظها بل نستنتجها في الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها ، فإن كان السلوك متجها نحو الطعام استنتجنا دافع الجوع وإن كان متجها نحو الاجتماع بالناس استنتجنا الدافع الاجتماعي.

أنواع الدوافع

الدوافع التي تحفز الإنسان وتشجعه على التعلم وعلى العمل بوجه عام هي ثلاثة أنواع :

- دوافع لصيقة بموضوع التعلم أو دوافع ذاتية كرغبة الفرد في تعلم القراءة لأن القراءة تلذ له وتشوقه ، فالتعلم هنا يكون كاللعب وكالفن يزيد الاهتمام به لذاته على الاهتمام به من أجل غاية خارجية .
- دوافع غير ذاتية لكنها ترتبط بظروف التعلم ارتباطا وثيقا مباشرا كرغبة المتعلم في التقدير الاجتماعي أو الظهور أو احترام نفسه أو التعبير عنها .
- دوافع وساطية أو خارجية عن موضوع التعلم كرغبة المتعلم في التعلم إرضاء لوالديه أو لمعلمه أو طمعاً في الظفر بجائزة أو لحاجته إلى جمع المال أو إشباع هواية لديه.

وتجدر الإشارة أيضا إلى أن وظيفة الدافعية ذات ثلاثة أبعاد إزاء أي موقف تعليمي .

- في البعد الأول تنشط الدافعية سلوك الكائن الحي وتحرر السلوك من عقاله وتنقل الكائن الحي من حالة السكون إلى حالة الحركة بمعنى حدوث حالة عدم اتزان بين الفرد والبيئة فيسعى الفرد لتحقيق اتزانه فيبذل نشاطا معينا
- في البعد الثاني تعتبر الدافعية عاملا توجيهيا أي توجه السلوك ، سلوك الكائن الحي وجهة معينة نحو غرض معين يؤمّن الإشباع لهذا الدافع .
- أما البعد الثالث لوظيفة الدافعية فهو الدور التعزيزي فإن كانت نتيجة السلوك رضا وإشباع الدافع ، يتعزز السلوك ويقوى الدافع وينشط ، أما إذا كانت

النتيجة عقاب وتوتر فإن قوة الدافع تفتر وتتلاشى ووفق هذا القانون ، قانون الأثر كما أسماه ثورندايك يمكن توضيح وظيفة الدافعية وربطها بنتيجة السلوك

المشكلات التي يواجهها المعلم وتأثيرها

مهنة التدريس مهنة من نوع خاص تتطلب مرانا وتمرسا ومقدرة على التحمل والاستمرار لأن ظروف عمل المعلم تجعله يتعامل مع كائنات بشرية متغيرة ومتباينة ومتطورة ونامية ، وليس مع آلات ثابتة صماء فكلما اعتقد المعلم أنه اكتسب كفاءة عالية في عمله ظهرت له فئات أخرى من الطلاب ذوي احتياجات جديدة الأمر الذي يتطلب منه الدخول في خبرات تدريبية أخرى من أجل اكتساب كفايات جديدة ، وهكذا تستمر مراحل تعلم المعلم كلما استمر في مجال التربية والتعليم .

ومن خلال العمل والتجربة أستطيع أن أحدد بعض المشكلات التي تواجه المعلم في علاقته مع الطالب - المنهج الدراسي - المبنى المدرسي وتجهيزاته – الإدارة والزملاء وأولياء الأمور والتي تنع بدورها على دافعيته نحو عمله .

علاقة المعلم بالطالب

كان المدرس في الماضي يعتبر محافظا على النظام في الفصل إذا أظهر تلاميذه دلائل الخضوع والامتثال لأوامره وتوجيهاته في هدوء وسكون تام.

وكان الملاحظ أنه عندما تغيب سلطة المعلم في الفصل بسبب خروجه من الفصل مثلا أو حدوث موقف ما داخله تنفجر طاقات التلاميذ في صور متنوعة من السلوك السيئ ، ذلك لأن خطة النظام تقوم على أساس إثارة المعلم للخوف في نفس المتعلم وكثيرا ما استخدم التهديد بالعقاب لتحقيق ذلك .

وقد حدث تغير كبير في المبادئ الأساسية للإدارة في الفصل يمكن تحديدها على النحو التالي :

- انشغال الطلاب فرادى أو جماعات في أنشطة تعليمية تثير اهتمامهم وتتحدى قدراتهم ويستمر النشاط التعليمي سواء كان المدرس حاضرا في الفصل أو غائبا حيث يسود التفاهم نتيجة ثقة الطلاب في قيمة الأنشطة التعليمية واهتمامهم بها وتصبح العلاقة بين الطلاب والمعلم علاقة تعاون لا خضوع للقوة والسلطة.
- تنمية أنواع السلوك الاجتماعي والخلقي السليم لدى الطلاب نتيجة للعمل الجماعي وللجهود التعليمية التعاونية بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم .
- تفهم المعلم لطبيعة المرحلة التي يقوم بتدريس طلابها سواء كانوا أطفالا أو مراهقين أو راشدين وتفهم سلوكهم ودوافعه والعمل على توجيهه على أسس سليمة.
- اهتمام المعلم بمعالجة سلوك عدم التكيف التي تصدر من بعض الطلاب بدراسة الدوافع التي تؤدي إلى هذا السلوك السيئ ووضع طرق الحل والعلاج .

على أن هناك اعتبارات تفيد في معالجة هذه الحالات ، ومن هذه الاعتبارات ما يلي :

- لا تؤخذ المخالفات البسيطة على أنها جسيمة فتعطى أكبر من حجمها
- ينبغي تحري أسباب السلوك السيئ قبل توقيع العقاب .
- الهدف من العقاب هو تحقيق تكيف الطلاب لا إرهابهم وإخافتهم وإخضاعهم بالقوة
- انصراف الطلاب عن الدرس وعدم الانتباه نتيجة لموقف تعليمي غير حيوي وغير مثير لاهتمام الطلاب .
- الطالب المذنب هو الذي يعاقب لا الفصل بأكمله .
- إيقاع العقاب مباشرة عند الخطأ للربط بينهما .

- عدم إظهار الغضب عند معاقبة الطالب وعدم تعقبه لئلا يؤثر ذلك في صحته النفسية .
- طريقة العقاب وشكله ينبغي أن يمكنا الطالب من استعادة احترامه لذاته .
- اختيار العلاج طويل المدى الذي يمنع تكرار السلوك السيئ .
- إشراك الآخرين في مناقشة حالات السلوك السيئ للطالب كمدير المدرسة والمرشد الطلابي وولي الأمر والعمل على معالجتها .

علاقة المعلم بالمنهج الدراسي

المنهج الدراسي هو أحد جوانب العملية التعليمية الضرورية في المدرسة وأحد أهم محاور العملية التعليمية وعلاقة المعلم بالمنهج علاقة مباشرة وقوية ومؤثرة لذا فإنه من الضروري أن يكون المعلم متفهما لهذا المنهج وراضيا عنه ومتفاعلا معه وقادرا على تحقيق الأهداف المرسومة له .

قد تواجه المعلم أحيانا بعض الصعوبات في المنهج الدراسي الذي يقوم بتدريسه فتضعف من خلال ذلك دافعية المعلم نحو هذه المادة مثل :

- كثافة المنهج وطول المقرر الدراسي .
- صعوبة المادة العلمية وعدم ملاءمتها لمستوى الطلاب
- قلة الحصص المخصصة للمادة الدراسية .
- عدم توفر الوسائل التعليمية المعينة
- نفور الطلاب من المادة وعدم إقبالهم عليها.
- جمود المناهج وعدم مواكبتها لما يستجد من تطورات وابتكارات .
- بعض الأخطاء العلمية أو اللغوية التي يقع فيها واضعو المنهج أو مؤلفو الكتاب المدرسي المقرر

- سوء إخراج الكتاب المدرسي من حيث الأخطاء المطبعية ونوع الورق وحجم الكتاب وحروف الطباعة وعدم وضوح الوسائل التعليمية فيه .
- عدم إشراك المعلم في نقد المناهج وتطويرها .

وقد أكد عدد من الدراسات التربوية أن مشاركة المعلم في القرارات المتعلقة بالطالب وبالمنهج الدراسي توجد لديه حالة مرتفعة من الرضا عن عمله وبالتالي ترفع مستوى علمه وتزيد إنتاجه وتحسن وضع المدرسة . وأنه ينبغي على مخططي المناهج عندما يحددون طرق التدريس المختلفة والتي هي جزء من مكونات المنهج أن يتركوا للمعلم حرية الاختيار من بينها حسب رؤيته هو وتقديره للموقف التربوي الذي يريد لطلابه أم يمروا بخبرته.

علاقة المعلم بالمبنى المدرسي

إن للمبنى المدرسي تأثيرا كبيرا على أداء المعلم وعلى دافعيته تجاه عمله فعندما يكون للمدرسة مبنى كبير ذو فصول واسعة ، جيدة الإضاءة ، والتكييف ، والتهوية ، مزودة بالأثاث الجيد ، والسبورة الكبيرة ، ومعامل مزودة بالأدوات ، والأجهزة ، ومعامل لغة مكتملة، وغرفة للوسائل التعليمية بنوعيها التقنية كالأفلام المرئية والأشرطة السمعية وأقراص الحاسب الآلي ، وغير التقنية كالمصورات والخرائط، والنماذج المجسمة ، والسبورات ، والعينات ، والشرائح ، والكتب ، والمجلات العلمية، والدوريات ، وغرفة للمعلمين مزودة بمكاتب مريحة تساعد المعلم على إنجاز عمله والتمتع بقسط من الراحة بين الحصص الدراسية فإن ذلك ينع تأثيره على أداء معلم هذه المدرسة وعلى تكيفه مع عمله لأن الجو التعليمي المناسب يساعد المعلم على توجيه جل اهتمامه إلى طلابه ومادته ويسعى في ظل هذه الظروف الملائمة إلى تحقيق أقصى درجات النجاح في علمه .

أما المعلم الذي يعمل في مدرسة سيئة المبنى أو ناقصة التجهيزات ينتابه شعور بالسخط والظلم والعجز خاصة عندما يقف أمام طلابه في فصل ضيق سيئ التهوية

والإنارة والتكييف يكتب على سبورة صغيرة متحركة غير ثابتة باهتة اللون محاولا جذب انتباههم ونقل خبراتهم إليهم ويتعاظم هذا الشعور في ظل نقص الوسائل التعليمية والتجهيزات ويضع جزء كبير من جهوده في تأمينها وتوفير اللازم منها . مما سبق يمكننا أن نقول إن شعور المعلم بالسخط وعدم الراحة أو شعوره بالرضا والطمأنينة ينع على دافعيته نحو عمله سلباً وإيجاباً .

علاقة المعلم بالزملاء وإدارة المدرسة وأولياء الأمور

من العوامل التي تساعد المعلم على التكيف في عمله والنجاح فيه توفر علاقات طيبة مع زملائه من المعلمين والإداريين ومع مدير المدرسة ومع أولياء أمور طلابه ، فجو العمل الذي يسوده الاحترام المتبادل والثقة والتعاون بين أفراده يهيئ لهم فرص التوافق والانسجام ، وتكامل الجهود ويساعدهم على تطوير أنفسهم والارتقاء بمستوياتهم وينع على علاقتهم بطلابهم فيتعاملون معهم باحترام وود ويوجهون كل طاقاتهم للنهوض بمستوياتهم .

أما المعلم الذي يعمل في مدرسة يشوب الحسد ، والتنافس غير الشريف ، وانعدام الثقة العلاقات بين أفرادها من معلمين وإداريين يعيش في قلق وضيق وتتلاشى حماسه لعمله ودافعيته له فينشغل بالتالي عن وظيفته الأساسية ودوره التربوي والتعليمي .

إن دور المعلم كقائد تربوي لا يقتصر على طلابه داخل الفصل ، بل يمتد إلى خارجه ليشمل جميع العاملين معه فيكون فريق عمل تسود أفراده روح الألفة والتعاون والاحترام المتبادل ويؤسس جماعة متوافقة يسعى أعضاؤها إلى تحقيق أهدافها وغاياتها النبيلة .

الخاتمة

إن النظرة الحديثة للتدريس التي ترى أنه ليس عملية لنقل المعلومات بل هو نشاط مخطط يهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى الطلاب يقوم المعلم بتخطيط هذا النشاط وإدارته ، تأتي انعكاسا للنظرة الحديثة إلى عملية التربية ذاتها والتي تؤكد على ضرورة النظر إلى الطالب كشخص يحتاج إلى النمو المتكامل في شتى الجوانب المعرفية والجسمية والنفسية والعقائدية .

وبعد هذا العرض السريع للصفات الواجب توافرها في المعلم والواجبات المنوطة كان لا بد من التأكيد على ضرورة الاهتمام بالمعلم باعتباره ركيزة هامة من ركائز التعليم والتربية من حيث توفير ظروف العمل الملائمة ، وإتاحة الإمكانات والتجهيزات اللازمة وتشجيع المعلم على المشاركة في صنع القرارات التي تتعلق بعمله وتوفير فرص التجديد والاطلاع والتدرب ، وحثه على الابتكار وتبادل الخبرات والمساهمة في حل المشكلات التي تعترض عمله وتؤثر على أدائه ومساعدته في التغلب على جميع الصعوبات التي تعيق تكيفه في عمله، وتفاعله معه .

بعض المؤشرات التي تجعل المعلم كفؤ

دائما ما نلقي الضوء على التقييم العام للتلميذ وكل ما يتعلق بالعملية التربوية وغالبا ما ندع تقييم المعلم وإذا ما ألقينا الضوء على بعض المؤشرات التي تجعل المعلم كفؤ وهذه نقاط مهمة :

1) السلوك الجسدي نقد به لغة التدريس غير اللفظية في مجال الاتصال.

حيث السيطرة على الحركة والتمثيل الصامت.

والتلميذ بحاجة الى إشارات عاطفية مثل التشجيع وحسن النية وقد يكون ذلك بالإيماءات وتعابير الوجه و حركة اليدين ....

2) علاقته مع الجماعة وإدارة الدرس ترك التلاميذ يعبرون عن آرائهم ، وبالتالي تشجيع العمل الجماعي و التفاعل معه و الذي يتطلب مهارات محددة.

3) إتقان محتوى تدريس- المنهاج أسهل لتقييم لكن يجب على المعلم أن يأخذ في الاعتباره التطور الدائم.

4) المنهجية التدريس يجب أن يأخذ المعلم فيبعين الاعتبار واقع التلميذ ونشاطه وكفاءته وكيفية التعاون مع الزملاء.

5) التعاون والتنسيق الملم لابد أن يكون واسع النظر واجتماعي في تعامله مع زملائه وإدارته.

6) الوسائل البيداغوجية ننتظر من المعلم التحكم في الوسائل البيداغوجية .

التعليم النشط

تتعدد طرق ونماذج للتعلم والمهم كيف نستفيد منها ونستطيع من خلالها خلق بيئة تعليمية مفيدة وتحصيل جيد ومستمر بلا أنقطاع اليوم نتكلم عن التعليم النشط وما يتضمنه .

المبادئ السبعة للممارسات التدريسية السليمة

1. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التفاعل بين المتعلم و المتعلمين :

تبين أن التفاعل بين المعلم و المتعلمين ، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، يشكل عاملاً هاماً في إشراك المتعلمين و تحفيزهم للتعلم ، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم و خططهم المستقبلية.

2. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين :

وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي . فالتدريس الجيد كالعمل الجيد الذي يتطلب التشارك و التعاون و ليس التنافس و الانعزال .

3. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط

فلقد وجد أن المتعلمين لا يتعلمون إلا من خلال الإنصات و كتابة المذكرات ، وإنما من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمونه و ربطها بخبراتهم السابقة ، بل وبتطبيقها في حياتهم اليومية .

4. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تقدم تغذية راجعة سريعة :

حيث إن معرفة المتعلمين بما يعرفونه و ما لا يعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم و تقييمها . فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه (meta-cognition) و ما يجب أن يتعلموا و إلى تقييم ما تعلموا.

5. الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتا كافيا للتعلم (زمن + طاقة = تعلم).

تبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كاف . كما تبين أن المتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت ، حيث إن مهارة إدارة الوقت عامل هام في التعلم .

6. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تضع توقعات عالية (توقع أكثر تجد تجاوب أكثر).

تبين أنه من المهم وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين لأن ذلك يساعد المتعلمين على محاولة تحقيقها

7. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تتفهم أن الذكاء أنواع عدة و أن المتعلمين أساليب تعلم مختلفة .

تبين أن الذكاء متعدد (multiple intelligent) ، و أن للطلبة أساليبهم المختلفة في التعلم ، و بالتالي فإن الممارسات التدريسية السليمة هي التي تراعي ذلك التعدد والاختلاف.

ما سبق يتبين أهمية التعلم النشط في التعلم سواء كما ذكر بوضوح في المبدأ الثالث ، أو بصورة شبه واضحة كما في المبدأ الأول و الثاني و الرابع أو بصورة غير مباشرة كما في بقية المبادئ .

الحاجة إلى التعلم النشط

ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة ، لعل أبرزها حالة الحيرة و الارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي ،و التي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي . و يمكن أن توصف أنشطة المتعلم في الطرق التقليدية بالتالي :

- يفضل المتعلم حفظ جزء كبير مما يتعلمه
- يصعب على المتعلم تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب ورودها في الكتاب
- يفضل المتعلم الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات النظرية التي تتطلب تفكيراً عميقاً .
- تختلط على المتعلم الاستنتاجات بالحجج و الأمثلة بالتعاريف .
- غالباً ما يعتقد المتعلم أن ما يتعلمه خاص بالمعلم و ليس له صلة بالحياة .. في التعلم النشط تندمج فيه المعلومة الجديدة اندماجا حقيقيا في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات . و يمكن أن توصف أنشطة المتعلم في التعلم النشط بالتالي:
    - يحرص المتعلم عادة على فهم المعنى الإجمالي للموضوع و لا يتوه في الجزئيات .
    - يخصص المتعلم وقتاً كافياً للتفكير بأهمية ما يتعلمه .
    - يحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها ..
    - يربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة ذات العلاقة .

يحاول المتعلم الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى ..

تعريف التعلم النشط

بينت نتائج الأبحاث مؤخرا أن طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعارف و ينصت المتعلمون خلالها إلى ما يقوله المعلم هي السائدة . كما تبين أن هذه الطريقة لا تسهم في خلق تعلم حقيقي . و ظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق تدريس تشرك المتعلم في تعلمه .

إن إنصات المتعلمين في غرفة الصف سواء لمحاضرة أو لعرض بالحاسب لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلما نشطاً . فما التعلم النشط ؟

لكي يكون التعلم نشطاً ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي ، و بصورة أعمق فالتعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل و التركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه.

تطبيق التعلم النشط

يتخوف بعض المعلمين من تطبيق التعلم النشط لأسباب عدة . لكن يمكن للمعلم أن يبدأ باستخدام طرق تدريس تكون فيها درجة المجازفة قليلة . و فيما يلي تصنيف لطرق التدريس المناسبة مصنفة بحسب درجة المجازفة .

تصنيف طرق التدريس " التعلم النشط " وفقاً لدرجة المجازفة ..

- طرق تدريس ذات المجازفة البسيطة
- طرق تدريس ذات المجازفة المتوسطة
- طرق تدريس ذات المجازفة العالية

معوقات التعلم النشط

تتمحور معوقات الأخذ بالتعلم النشط حول عـدة أمـور ، منهـا : فهـم المعلـم لطبيعـة عملـه وأدواره ، عدم الارتياح و القلق الناتج عن التغيير المطلوب ، وقلة الحوافز المطلوبة للتغيير

و يمكن تلخيص تلك العوائق في النقاط التالية :

- الخوف من تجريب أي جديد
- قصر زمن الحصة
- زيادة أعداد المتعلمين في بعض الصفوف
- نقص بعض الأدوات والأجهزة .
- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا .
- عدم تعلم محتوى كاف.
- الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين .
- قلة مهارة المعلمين لمهارات إدارة المناقشات
- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم .

نصائح للبدء بتصميم أنشطة التعلم النشط:

- ابدأ بداية متواضعة و قصيرة .
- طور خطة لنشاط التعلم النشط ، جربها ، اجمع معلومات حولها ، عدلها ، ثم جربها ثانية .
- جرب ما ستطلبه من المتعلمين بنفسك أولاً .
- كن واضحاً مع المتعلمين مبيناً لهم الهدف من النشاط و ما تعرفه عن عملية التعلم .

- اتفق مع المتعلمين على إشارة لوقف الحديث .
- شكل أزواج عشوائية من المتعلمين في الأنشطة .
- إن شرط النجاح في تطبيق التعلم النشط (كما في غيره من الأنشطة الواقعية) هو التفكير و التأمل في الممارسات التدريسية ومتابعة الجديد .

طرق تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية

هل التدريس مجموعة من الحقائق المقررة،والقواعد الثابتة التي لا سبيل إلى الشك فيها والاختلاف في تطبيقها ؟

أم أن التدريس نوع من المهارات العملية التي تكتسب بالتمرس والتدريب؟ أليس من المحتمل أن يكون أمهرنا في التدريس ،أقلنا إلماماً بتلك القواعد التدريسية؟وأن يكون أحفظنا لها هو أقلنا مهارة في المواقف التدريسية العملية؟

إن المقومات الأساسية للعملية التدريسية الناجحة هي المهارة في موقف المدرس،وحسن اتصاله بتلاميذه،وحديثه إليهم،واستماعه لهم،وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم،إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة،فالتدريس فن ولكنه كغيره من الفنون وثيق الصلة ببعض العلوم التي تمده بالتجارب ومنها علم النفس.

إن فنّ التدريس وعلم النفس يعالجان النفس البشرية بالدرس والفهم والتحليل والتطبيق والتقويم،والأساليب الحديثة في التربية والتعليم استمدت عناصر نجاحها من تجارب علماء النفس الذين عنوا بالطفل وجعلوه محور بحوثهم ودراساتهم،واستطاعوا عن طريق فهمهم لطبيعة هذه النفس البشرية الغضة،أن يلائموا بينها وبين ما يُرادلها من وسائل الصقل والتهذيب،وأن يبتكروا للحالات الفردية والطبائع الشاذة ما يصلحُ لها من أساليب التقويم والعلاج،فانتفع علم

التدريس من هذه التجارب أيّما انتفاع،وعدّل كثيراً من أساليبه وطرائقه وإليك هذه الأمثلة:

كان من قواعد التدريس التي لا يطالها الشك البدء من السهل إلى الصعب(أي من الجزء إلى الكل) على اعتقاد أن إدراك الجزء أسهل من إدراك الكل،لكن علم النفس أثبتّ خطأ هذه النظرية وبرهن على أن الذهن في إدراكه للأشياء ينتقل من الكل إلى الجزء، فأنت عندما تنظر إلى شجرة على سبيل المثال فإنك تراها أولاً كُلاًّ ثم تتبين بعد ذلك أجزاءها من جذع وفروع أغصان،وما عليها من أوراق وأزهار وثمار وأعشاش الطيور،وكذلك الحال بالنسبة لرؤيتنا للسيّارة أو العمارة.....وغير ذلك.

فلو كان الذهن يدرك الجزء قبل الكل،لاكتشف العلماء الذرة قبل معرفة المادة المجسمة المرئية ولكنهم لم يتمكنوا من ذلك إلا في العصر الحديث بعد أن قطعوا في مجال دراسة المادة شوطاً كبيراً.

ومن آثار علم النفس في تهذيب فنّ التدريس أننا في تعليم القراءة للمبتدئين عدلنا عن الطريقة التركيبية إلى الطريقة التحليلية(أي من طريقة تعليم الحرف والانتقال إلى الكلمة،إلى تعليم الكلمة ثم الانتقال إلى الحرف(.

ومن آثار ذلك:أننا عندما نريد شرح أي مفرد لغوي،فإننا نقوم بعرضه في جملة،لأن فهم الجملة قد يساعد كثيراً على فهم ذلك المفرد اللغوي،وهو تفسير الجزء في ضوء الكل.

وبعد،إن فن التدريس يتطور يوماً بعد يوم،والنظريات التربوية تتغير من حينٍ لآخر،والمعلم الناجح هو الذي يساير ركب هذا التطور والتغير بما يعود عليه بالنفع والفائدة،فيحاول أن ينمّي نفسه مهنياً مستغلاً في سبيل ذلك كل الفرص المتاحة أمامه من دوراتٍ تربوية أو ندوات علمية أو بمجرد الاطلاع على نشرةٍ تربوية قد تكون فيها كل الفائدة المرجوّة والتي يسعى إليها،ونتيجةً لتلمسي لاحتياجات بعض زملائي المعلمين في الميدان وافتقارهم إلى طرق تدريسية حديثة تمكنهم من بلوغ الهدف من

أيسر الطرق وأقصرها،ولعدم توفّر المراجع المتخصّصة التي تفي بهذا الغرض لدى البعض الآخر جاءت فكرة إصدار هذه النشرة لتكون عوناً لهم ونبراساً يضيء لهم الطريق.

الصلة بين فروع اللغة العربية

هي صلة جوهرية طبيعية،لأن الفروع جميعها متعاونة لتحقيق الغرض الأصلي،وهو تمكين المتعلم من استخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً للإفهام والفهم،فيجب علينا النظر إلى أن :

- الفروع جميعها شديدة الاتصال لكلٍّ واحد ألا وهو اللغة.
- التقسيم المعروف إلى(قراءة،أناشيد،إملاء،تعبير...الخ) تقسيم صناعي ويقصد من وراء هذا تيسير العملية التعليمية،ولزيادة العناية بلون معين في وقت معين.
- معالجة أكثر من فرع واحد في كل حصة بصورة خالية من التكلف،مع إيلاء الفرع الذي خصصت له الحصة الاهتمام الأكبر.

ولبيان هذه الصلة الوثيقة بين فروع اللغة العربية فإننا نقول:

- القراءة فيها مجال للتدريب على التعبير والتذوق والاستعمال اللغوي والإملائي،وفيها كذلك تدريب على القراءة والفهم.
- والأناشيد مجال للتدريب على القراءة والاستعمال اللغوي،والفهم والتذوق،وتنمية الثروة اللغوية.
- والإملاء مجال للتدريب على الاستعمال اللغوي،والتدريب على رسم الحروف والكلمات.
- والتعبير مجال للتدريب على التحدث والاستماع،والاستعمال اللغوي والتذوق.

وعليه فإننا عندما نمارس هذا الربط فإنما :

- نشعر التلاميذ أن اللغة العربية وحدة متآلفة العناصر،متكاملة الأجزاء،وبهذا لا يتهيبون اتساعها ونموّها.
- ندفع السأم والملل عنهم أثناء الدروس بالانتقال من فرع إلى آخر.
- نمكنهم من إتقان فروع اللغة العربية بطريقة طبيعية تساير وظيفة اللغة واستعمالاتها.

أما صلة اللغة العربية بالمواد الأخرى فهي صلة وطيدة، فتقدّم التلميذ في اللغة يساعده على التقدّم في المواد الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم،بل إنه(أي التلميذ) قد لا يستطيع حل مسألة رياضيات لا يفهم لغتها ولا يستوعب دلالات ألفاظها،ولقد رأينا كثيراً من التلاميذ وقد أخفقوا في حل مسائل حسابية لأنهم لم يفهموا معنى كلمة تلف أو ربح........وهكذا.

فيجب علينا أن نولي هذا الجانب المزيد من الاهتمام والعناية.

أولاً:طريقة تدريس القراءة

قسّم المربون صفوف المرحلة الابتدائية إلى ثلاث حلقات:

- الحلقة الأولى:وتضم الصفين الأول والثاني.
- الحلقة الثانية:وتتكون من الصفين الثالث والرابع.
- الحلقة الثالثة:ويدخل ضمن دائرتها الصفان الخامس والسادس.

طريقة السير في دروس القراءة للصف الثاني:

التهيئة للدرس بتأمل الصور المصاحبة أو عرضها من خلال الوسيلة التعليمية،ويناقش المعلم تلاميذه فيها بحيث يحاول إبراز استخدام الكلمات

الجديدة، ويحرص على تكرارها لترسخ في أذهانهم،ولتتضح أفكار ومعاني الدرس من خلال الصور.

- يقرأ المعلم الدرس كله قراءة نموذجيّة والتلاميذ يستمعون فقط.
- يناقش المعلم مع تلاميذه أبرز الكلمات والتعبيرات اللغوية وبكتبها على السبورة أمام تلاميذه.
- إذا كان الموضوع يتكوّن من وحدات يقوم المعلم بقراءة الوحدة الأولى قراءة نموذجيّة متأنية ويردّد التلاميذ القراءة بعده عدة مرّات.
- يطالب التلاميذ بالقراءة الفرديّة،بدءاً بالمجيدين منهم مع متابعة القارئ وتوجيهه برفق وأناة.
- يناقش مع تلاميذه هذه الوحدة مناقشة تكشف عن مدى فهمهم لها واستيعابهم لمعانيها.
- ينتقل المعلم إلى الوحدة الثانية،ثم الثالثة بنفس الطريقة(قراءة نموذجيّة متأنية،قراءة التلاميذ الفرديّة، متابعة القارئ للتوجيه والتصويب،مناقشة المعاني والأفكار العامة للفهم).
- يعود المعلم فيقرأ الموضوع كله،ثم يقرأ التلاميذ متتابعين ومتابعتهم أثناء القراءة.
- ينتقل المعلم بتلاميذه إلى التدريبات التي تكشف عن مدى تحقق أهداف الدرس من فهم واستيعاب وتذوق ومهارات وخبرات مستفادة.

طريقة السير في دروس القراءة للصف الثالث:

لا تختلف طريقة التدريس في الصف الثالث كثيراً عن الطريقة المتبعة في الصف الثاني،إلا بما يجعلها تتلاءم مع النمو الذي حدث في المهارات والقدرات والحصيلة اللغوية والخبرات الاجتماعية،بيد أننا نبدأ بتدريب التلاميذ في هذا الصف على لون

جديد من ألوان القراءة الا وهي القراءة الصامتة تعويداً لهم على استخدام العين والعقل فقط في القراءة دون أن نسمع منهم همساً ولتعويدهم القدرة على التركيز،والقدرة على القراءة في جميع الأجواء وتحت كل الظروف،وفي تدريبهم على هذا النوع من القراءة تهيئةً لهم لاستخدام المكتبة المدرسيّة وارتياد المكتبات العامّة.

- تهيئة أذهان التلاميذ للدرس عن طريق (أسئلة لاستثارة خبرتهم السابقة التي تتصل الموضوع،وربطها بالخبرة الجديدة)،فإذا توصّل المعلم إلى موضوع الدرس أعلنه وكتبه على السبّورة.

- مطالبة التلاميذ بقراءة الموضوع سرّاً(قراءة صامتة)تحدد لها بضع دقائق حسب طول الموضوع وقصره (الغرض منها حصول التلاميذ على فكرة عامّة عن الموضوع،وملاحظة بعض الألفاظ والتراكيب التي يصعب عليه فهمها،فيحتفظ بها في ذهنه لكي يسأل عنها فيما بعد).

- يناقش المعلم تلاميذه حول الأفكار الرئيسية في الموضوع مناقشة تكشف عن مدى فهمهم واستيعابهم لها.

- يناقش المعلم تلاميذه في المفردات التي يتوّسم(يتوّقع)أنها غريبة عليهم،أو التي يسألون عنها(ويدربهم على فهمها من خلال استخدام السياق الذي وردت فيه،أو استخدامها في سياق جديد لتوضيحها)..

- يقرأ المعلم الدرس قراءة نموذجيّة،وأنظار التلاميذ على الصفحة تتابع نطقه،مع التأكد من متابعتهم.

- تبدأ قراءة التلاميذ الجهريّة (الفرديّة)،فإذا كان الموضوع قصيراً فلا داعي لتقسيمه،وإن كان طويلاً فمن الأحسن تقسيمه إلى وحدات،حيث يقرأ تلميذ وحدة ثم يتبعه زميله فيقرأ الوحدة التالية،حتى ينتهي الموضوع،فتبدأ قراءة ثانية من جديد.

- بعد أن ينتهي التلاميذ من قراءة الوحدة،يناقشهم المعلم في الأفكار التفصيلية التي يتضمنها النص المقروء،وبعد المناقشة تستأنف القراءة.
- قد يطلب المعلم من تلاميذه تلخيص الموضوع،أو ربط فكرة بفكرة،أو استخراج الهدف العام منه وقد يطالبهم بتحويله إلى حوار تمثيلي،فيمثلونه إذا كان قصة،أو ما يشبه القصة.
- الخلاصة:أننا نريد أن نتأكد في النهاية أن التلاميذ قرؤوا وفكروا فيما قرؤوا،واستطاعوا أن يفهموا تسلسل الأحداث والحقائق،ويربطوا بينها،وأنهم قد أدركوا الفكرة الرئيسية في كل فقرة،وعرفوا الأسباب والنتائج،وأن نتأكد من أنهم خرجوا من قراءة الموضوع ومناقشته بخبرات جديدة امتزجت بخبراتهم السابقة.

الطرق التربوية في معالجة أخطاء التلاميذ القرائية

- على المعلم ألا يسرف في مقاطعة التلميذ أثناء القراءة إلا إذا كان الخطأ فاحشاً،كأن يخطئ التلميذ في قراءة آية كريمة أو حديث شريف،أو يخطئ خطأً يقلب المعنى إلى نقيضه.
- -إذا لم يكن الخطأ فاحشاً ينتظر المعلم حتى ينتهي التلميذ من قراءة الجملة ثم يصوّب له خطأه,ولا يتركه ينتقل إلى الجملة التي بعدها دون تصويب حتى لا يقع في سلسلة من الأخطاء.

كيف يتم التصويب؟

- قد ينبّه التلميذ المخطئ إلى موضع الخطأ قائلاً له:أعد قراءة الجملة يابنيّ وانتبه أثناء قراءتك لكلمة كذا،ويذكر المعلم الكلمة التي أخطأ فيها التلميذ بصورتها الصحيحة.
- قد يوّجه سؤالاً إلى التلميذ المخطئ،ومن خلال هذا السؤال يتبين للتلميذ أنه أخطأ فيتدارك ذلك الخطأ ويصوّبه من تلقاء نفسه،فلو كانت الجملة التي أخطأ فيها التلميذ على هذا النحو:

كَانَ مُحَمَّدٌ جَالِسٌ تَحْتَ الشَّجَرَةِ.........سأله المعلم:أَيْنَ كَانَ مُحَمَّدٌ جَالِساً؟

- المعلم الناجح يقوم بتوزيع الأخطاء ولا يركز على تلميذ بعينه في تصويب جميع الأخطاء،بل يقوم بتصويب عدداً من الأخطاء أثناء قراءة زيد، ويصوّب عدداً آخر من الأخطاء أثناء قراء عمرو......وهكذا حتى لايظنّ أحد التلاميذ أنه الوحيد الذي يخطئ كثيراً فيصاب بالإحباط.

- قد يشرك المعلم التلاميذ في مناقشة خطأ زميلهم وتصويبه،مع تشجيع المخطئ والرفع من روحه المعنوية.

- يمكن للمعلم أن يجمع الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ ويجري حولها مناقشات هادفة معهم،حتى يفطنوا إليها ويصوبوها،ثمّ يتلافوها نهائياً ويندر وقوعهم فيها مرّةً أخرى .

تدريب التلاميذ على الاستماع المنظم

ولقد ثبت من أبحاث كثيرة أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرق في القراءة .

والشعوب المتحضرة تهتم بتربية أبنائها على حسن الاستماع منذ الصغر ، لكون حسن الاستماع أدباً رفيعا ، بالإضافة إلى كونه أسلوب فهم وتحصيل يعتبر تدريب التلاميذ على الاستماع من بداية دخولهم المدرسة ، أمراً مهماً ، ونظراً لتفاوت تربية الأطفال السمعية ، فإن المعلم مُطاب بإتاحة المجال أمام جميع تلاميذه ليتعلموا الأصول العام للاستماع ، والتي تتمثل في :

- الانتباه التام ، والإصغاء لما يقال من أجل فهم ما يُسمع .

- الابتعاد عن مقاطعة المتكلم ، والانتظار حتى يتم كلامه ، وبعد ذلك يمكن أن يطرح الواحد منهم ما يريد من أسئلة على المتكلم .

- الابتعاد عن الانصراف عما يراد سماعه ، بإشاحة الوجه أو بإبداء أي إشارة من الوجه أو اليد من جانب المستمع.

- قياس مدى ما تحقق من فهم التلاميذ بالنسبة للمادة التي يستمعون إليها .

التعليم.. تلك المهنة المقدسة، مهنة الأنبياء والرسل، التي كان ينظر إليها بإكبار واحترام على مر العصور، ولا تخلوا منها حضارة بشرية مهما كان مستواها، كيف لا وهي المهنة التي تتولى التعامل مع عقل الإنسان، وهو أشرف ما فيه، وهي التي تنمي في الإنسان أعظم خصيصة ميزه اللـه بها وهي خصيصة العلم. فالإنسان الحق عقل في جسد.

بعث الأنبياء ـ عليهم السلام ـ معلمين يعلمون الناس الكتاب والحكمة ويزكونهم، ولم يورثوا دينارا ولا درهما، وجعل اللـه العلماء ورثة الأنبياء. فنعم الإرث ونعم المورث.

وما نقص قدر العلم والتعليم إلا بعدما صرنا ننظر إلى التعليم على أنه وظيفة تؤدى لأجل المقابل المادي، وصرنا ننظر إلى المعلم بعدد ما يمكثه من ساعات بين جدران المدرسة، ففقد العلم والتعليم قدسيته، ورتع في حمى التعليم من ليس أهل له! التعليم مهنة "ربانية" فاللـه علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم.. وعلم آدم الأسماء كلها، وبعث الرسل معلمين، والمعلم يتعامل مع أشرف ما في الإنسان: عقله، ويعطيه من نتاج فكره .. فالتعليم هي المهنة التي لا يمكن أن يستغني عنها الإنسان.

خصائص المعلم الفاعل

من مهام المعلم الأساسية أن يقدم للطلاب المعلومات والخبرات التي يحتاجونها في مادته المقررة. ويفترض ـ بدهيا ـ أن يكون المعلم ملما بتلك المعلومات بشكل صحيح وواضح، إذ من البدهي أن فاقد الشيء لا يعطيه. ولا يمكن أن يقدم المعلم للطالب معلومة بشكل سليم إذا لم يكن مستوعبا لها. ومن هنا جاءت فكرة التخصص، إذ يتوقع من المعلم أن يتخصص في فرع من فروع العلم ويتمكن منه. وهذا بالطبع لا يعفيه معرفة ما هو خارج تخصصه.

الكفاءة التربوية

الإلمام بالمادة العلمية ـ مع أهميته ـ لا يكفي لوحده، بل لابد أن ينضم إليه معرفة بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب. فالطالب ليس آلة يضبط على وضع الاستقبال وتصب المعلومات في داخله، بل هو بشر له روح وعقل وانفعالات

وجسد، ويمر في الساعة الواحدة بحالات نفسية وانفعالات مختلفة. والمعلم يتعامل مع الطالب في كل هذه الحالات ومن كل تلك الجوانب، فلذلك لا بد أن يكون ملما بطرق التربية وأساليب التعامل مع الطلاب.

الكفاءة الاتصالية

مع إلمام المعلم بمادة العلمية وبالطرق التربوية للتعامل مع طلابه لابد له من معرفة طرق ووسائل الاتصال التي عن طريقها يتمكن المعلم من إيصال ما لديه من معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات.

فيجب أن تكون لغة المعلم سليمة ومفهومة لدى الطلاب وتناسب مستواهم العقلي من حيث نوعية الكلمات ومستوى تركيب الجمل، وأن يكون صوته مسموعا ومناسبا، وأن تكون لديه القدرة على إعادة عرض المعنى بأساليب متنوعة، مع قدرة على ضرب الأمثال لتقريب المعاني.

كان أحد المعلمين يشرح للصف الثاني الابتدائي مادة العلوم، وفي نهاية الشرح استوقفه أحد الطلاب وكان منصتا أثناء الشرح وقال: ما معنى "لا بد.." يا استاذ؟! فقد كان المعلم يكرر هذه الكلمة التي كانت عنده من الكلمات السهلة، لكنه لم تكن كذلك لطالب الصف الثاني ابتدائي.

ولابد أن يكون المعلم عارفا بعوائق الاتصال التي يمكن أن تحدث في الفصل ليسعى إلى تذليلها. فقد كان النبي صلى اللـه عليه وسلم إذا تكلم أعاد الكلام ثلاثا حتى يفهم عنه.

الرغبة في التعليم

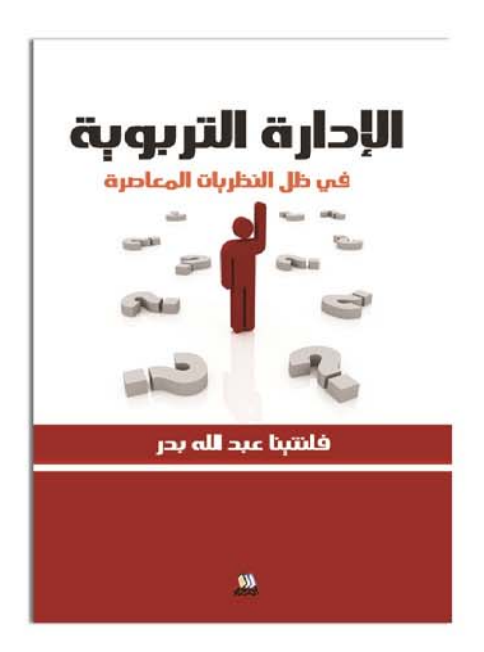
من أعظم عوامل نجاح المعلم رغبته في التدريس. فالمعلم ما لم يكن مدفوعا بحب التعليم ولديه رغبة في أداء ما حمل من أمانة التعليم فلن يتحمس لمهنته وبالتالي لن ينجح فيها.

ومن أعظم ما يبعث الرضا في النفس ويشعر الإنسان بقيمته في الحياة نشر ما يملكه من علم.

المراجع

- خالد شنتوت ، كيف نربي أولادنا على الشورى ، مطابع الرشيد بالمدينة المنورة ، 1418هـ ، ص5
- عبد اللـه قادري ، دور المسجد في التربية ، دار المجتمع جدة 1407 هـ ، ص 65
- عبد اللطيف بن دهيش ، الكتاتيب في الحرمين الشريفين وما حولها ، ط 1 ، مكتبة النهضة الحديثة ، مكة المكرمة ، 1406هـ ص 15
- علي محمد مختار ، دور المسجد في الإسلام ، دعوة الحق ، جمادى الأولى ، 1402هـ ، العدد 14 ، ص 78 بتصرف .
- علي محمد مختار ، [مرجع سابق] ، ص 48 بتصرف
- عبد الرحمن عبد الخالق ، ص 9
- الترمذي (1900) في البروالصلة ، والبخاري في الأدب المفرد ، وإسناده صحيح ، وصححه ابن حبان والحاكم . (جامع الأصول 401/1)
- البخاري (99/13) في الأحكام ، ومسلم في الإمارة ، وفي جامع الأصول (64/4) ، والنسائي (7 / 154)
- الترمذي (1900) في البروالصلة ، والبخاري في الأدب المفرد ، وإسناده صحيح ، وصححه ابن حبان والحاكم . (جامع الأصول 401/1).
- البخاري (13/ 119) ، رقم (1737) ، في الأحكام ، ومسلم (1835) في الإمارة
- البخاري 27/1، ومسلم 2586
- البخاري 113/2، ومسلم 649، وغيرهما
- البخاري 109/2في الجماعة ، ومسلم رقم 650 في المساجد وغيرهما .
- البخاري 116/2، ومسلم رقم 437 ، وغيرهما .
- مسلم 55 .

المحتويات



دار امجد للنشر والتوزيع
عمان- الأردن- شارع الملك حسين مقابل مجمع الفحيص
جوال: 0796914632 - 0799291702
هاتف:4652272 فاكس4653372
dar.almajd@hotmail.com

